

**Identidades adolescentes: concepciones y prácticas
de educadoras y educadores sociales**

Autor: Hernán Lahore

Para optar al título de Magíster en Psicología y Educación

Tutora y Directora de tesis

Dra. Mabela Ruiz Barbot

Universidad de la República - Facultad de Psicología

Montevideo, 30 de noviembre de 2023

¿Qué quiere al final un adolescente? Tal vez quiera a un adulto que se presente con un deseo anónimo por él. Un adulto que no huya de mostrarle el mundo, de politizar su existencia y de propiciar al joven, siempre pensando caso a caso, la construcción de su propio y genuino futuro.

Marcelo Pereira, 2021

ÍNDICE

I. RESUMEN	3
II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
III. OBJETIVOS	9
IV. MARCO TEÓRICO	10
INSTITUCIONES Y ADOLESCENTES	10
Breve caracterización sobre políticas sociales y educativas en Uruguay	10
Tres instituciones educativas diversas para las adolescencias	14
ADOLESCENCIA E IDENTIDAD	21
Sobre el concepto adolescencia	21
Aportes del psicoanálisis	23
Aportes desde lo juvenil	25
Identities adolescentes	27
SUJETO DE LA EDUCACIÓN, DEL APRENDER, DE LA EXPERIENCIA	32
Relación con el saber	32
Experiencia	35
Relación educativa con adolescentes	37
DRAMATURGIA EDUCATIVA	41
Concepciones de quién educa	41
Prácticas educativas como actuación profesional	44
V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	47
VI. ANÁLISIS	56
DISCURSOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	56
Intencionalidades de las prácticas profesionales	57
Formas profesionales de hacer	61
CONCEPCIONES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES	69
Adolescencias	69
Identidad adolescente	77
Adolescentes aprendices	83
Adolescentes sujetos de la experiencia	89
RELACIONES ENTRE DISCURSOS Y CONCEPCIONES	94
VII. CONCLUSIONES	99
VIII. BIBLIOGRAFÍA	105

I. RESUMEN

La adolescencia es una etapa de la vida marcada por la relevancia que adquieren los procesos identificatorios, a la vez que es un tiempo que nuestra cultura dedica a la educación de sus integrantes. En la actualidad —como a lo largo de la historia— lo educativo adopta formas y modalidades diversas, existiendo diversas figuras profesionales que asumen el encargo de educar, entre las que se encuentran educadoras y educadores sociales.

A partir de una perspectiva situada de investigación, esta tesis se propone estudiar las relaciones entre las prácticas profesionales de educadoras y educadores sociales que trabajan con adolescentes en diversas instituciones educativas, y las concepciones que elaboran acerca de las identidades adolescentes. Se trata de un estudio cualitativo, realizado a partir de entrevistas semiestructuradas abiertas y un análisis basado en la teoría fundamentada.

Como resultado del estudio, se caracterizan las prácticas profesionales desarrolladas por educadoras y educadores a partir de sus intencionalidades y modos de hacer, destacándose la presencia, la oferta, la singularidad y la palabra como rasgos distintivos. En segundo lugar, emergen concepciones que entienden las adolescencias de manera plural, muchas de ellas “rotas”, muchas de ellas más “libres” en sus procesos de construcción identitaria, pero que a todas es necesario reconocer en su derecho a ser adolescente. Finalmente, se compone una posición profesional para el trabajo educativo con las adolescencias. Posición que se construye desde una dimensión política, ética, estética y erótica de la educación, configurándose en los sentidos de los verbos mediar, acompañar, cuidar y enseñar.

Palabras claves: *Adolescencias, Identidades, Educación Social*

ABSTRACT

Adolescence is a stage of life marked by the relevance acquired by the identification processes, and simultaneously it is a time that our culture dedicates to the education of its members. Nowadays —as throughout history— education assumes diverse forms and modalities, and there are several professional roles who embrace the task of educating, among which are educators and social educators.

From a situated perspective of research, this thesis aims to study the relationships between the professional practices of educators and social educators who work with adolescents in various educational institutions, and the conceptions they elaborate about adolescent identities. It is a qualitative study, based on semi-structured open interviews and an analysis based on grounded theory.

As a result of the study, the professional practices developed by educators are based on their intentions and ways of doing things, highlighting presence, supply, singularity and speech as distinctive features. Secondly, conceptions emerge that understand adolescence in a plural way, many of them “broken”, many of them more “free” in their processes of identity construction, but all of them need to be recognized in their right to be adolescents. Finally, a professional position for educational work with adolescents is composed. This position is built from a political, ethical, aesthetic and erotic dimension of education, configured in the meanings of the verbs mediate, accompany, care and teach.

Keywords: *Adolescences, Identities, Social Education*

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hace algunos años se creó en Uruguay el Fondo Sectorial de Educación (FSEd), en el marco de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANI). A través de diferentes modalidades de apoyo a la investigación, dicho fondo surge —según su propia fundamentación— con la intención de promover la investigación realizada por educadoras y educadores, desde el entendido de que no es suficiente la producción de conocimiento disponible, en particular sobre las prácticas educativas. Al mismo tiempo, se reconoce que la producción existente es mayoritariamente realizada desde otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, pero no desde la educación misma.

Lo anterior aporta brevemente un panorama de la investigación educativa en nuestro país, al menos de una década atrás, siendo de cualquier forma necesario en la actualidad desarrollar otras iniciativas que promuevan *investigar la educación desde la educación*. Expresión que se toma prestada de Sebastián Plá (2022), quien desde su realidad mexicana percibe que el campo de la investigación sobre educación:

ha sido tomado principalmente por dos disciplinas: la psicología y la sociología, aunque también tienen relevancia la historia, la antropología y la administración. Estas disciplinas han aportado importantes investigaciones sobre las realidades educativas, pero todas ellas responden a sus disciplinas, no a la educación. (p. 13)

Si ya son pocas las investigaciones sobre educación realizadas desde la educación, más aún para el caso de la educación social, por lo que resulta imprescindible construir y pensar problemas propios de la profesión y la pedagogía social.

La adolescencia, junto a la infancia, es un tiempo que nuestra cultura dedica a la educación de sus integrantes. Esta tarea no es exclusiva de lo que tradicionalmente se denomina como sistema educativo formal, en tanto la educación a lo largo de la historia de la humanidad ha asumido formas y modalidades diversas. En la actualidad conviven variedad de propuestas educativas y proliferan los espacios donde lo educativo se realiza. La expresión *aprendizaje a lo largo de la vida* vino a reconocer que el ser humano aprende en todos sus períodos vitales, lo cual justificó el desarrollo y sostenimiento de propuestas educativas y/o de capacitación para distintos tramos etarios, más allá de la infancia y la adolescencia. Asimismo, el aprendizaje se produce

—y se producirá cada vez más— *a lo ancho de la vida*, es decir, en una variedad de contextos de actividad (Coll, 2016).

A partir de la confluencia del campo de la educación y el de las políticas sociales en Uruguay, se han ido configurando diversas instituciones dedicadas a las generaciones más jóvenes, varias de las cuales asumen un encargo educativo para con ellas. Asimismo, en dichas instituciones las adolescencias se encuentran con diversidad de personas, entre las que se destacan aquellas que desempeñan prácticas educativas como parte del ejercicio de su profesión. En particular, desde hace algo más de tres décadas, la educación social en nuestro país se viene consolidando como una profesión de carácter pedagógico que se desarrolla en múltiples espacios sociales e institucionales. Educadoras y educadores sociales trabajan con diversas poblaciones, participando de proyectos y programas en el marco de las políticas públicas.

Como proponen Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2005), la educación es el trabajo político de acompañamiento del *recién llegado*. Más allá de las múltiples formas de ser adolescente, la adolescencia es una etapa de la vida marcada por la construcción y reconstrucción identitaria, aunque la identidad sea algo que se construye y modifica a lo largo de toda la existencia humana. Carlos Skliar (2007) afirma que la educación debe ser pensada “en el sentido de ofrecer la posibilidad de intentar ser otra(s) cosa(s), más allá de lo que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos” (p.110).

La investigación educativa a nivel internacional ha recurrido al uso de diferentes categorías a la hora de describir y analizar las relaciones entre el pensamiento de quién educa y sus prácticas profesionales. En este contexto, interesa estudiar las relaciones entre las prácticas profesionales de educadoras y educadores sociales que trabajan con adolescencias, y las concepciones que elaboran acerca de las identidades adolescentes.

Pese a la poca tradición de prácticas de investigación sobre y desde la educación social, se reconoce la Red de estudios de pedagogía social y [de] subjetivación (REPES) como un actor protagónico en la producción de conocimiento sobre este campo específico. No obstante, una exploración de la bibliografía existente sobre el tema de estudio de esta tesis, muestra cierto vacío al respecto. Desde REPES se han realizado diversos estudios relacionados con las prácticas de educadoras y educadores sociales, varios de ellos además centrados en las adolescencias, aunque no estudian directamente el tema de las identidades

adolescentes¹. Por otro lado, si bien existe cierta producción de la cuestión identitaria en el campo de la educación en general, no se relaciona con las prácticas profesionales de la educación social.

José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) consideran que la justificación de la investigación educativa no radica en dar cuenta de las realidades educativas, sino en suscitar la cuestión pedagógica que hay en ellas. A partir de esta idea, argumentan que la inquietud pedagógica se pregunta por el sentido de la educación:

Su preocupación, por tanto, no es descriptivo-explicativa, ni siquiera comprensivo-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con «dar cuenta de la realidad», sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización. (p. 39)

Por tanto, esta tesis busca “entender los procesos de emergencia y producción de un discurso o una práctica que tocan” (Molina, 2003b, p. 9) lo que educadoras y educadores son y hacen en su trabajo con las adolescencias. Se trata de conocer los discursos configuradores de sentidos acerca de sus prácticas profesionales, y las concepciones que subyacen acerca de las adolescencias y sus procesos de construcción identitaria.

Considerando el problema de investigación de este estudio, se opta por una lógica de preguntas, que como señala Gilberto Giménez supone descubrimientos sucesivos a diferencia de las hipótesis que responden a la prueba (Rizo y Rodríguez, 2016).

Conforme a ello, la pregunta principal de la tesis es:

¿Cómo se relacionan las prácticas profesionales de educadoras y educadores sociales que trabajan con adolescencias, y las concepciones que elaboran acerca de las identidades adolescentes?

¹ Se destacan los siguientes proyectos con relación a la adolescencia y las instituciones: a) Prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección y el sistema penal juvenil, 2016-2018, IPEDH-Psico-Udelar, REPES-IAES; Efectos subjetivos de la privación de libertad durante la adolescencia, 2018-2019, IPEDH-Psico-Udelar, REPES-IAES, UNICEF; c) Experiencias de violencia institucional en Montevideo y Paysandú, 2021, INDDHH, UCU, REPES-IAES; d) Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo, 2020-2021, ANII-CFE, REPES-IAES; e) Egreso de adolescentes en situación de discapacidad del sistema de protección, 2022-2023, Aldeas Infantiles, MIDES, FIPANA, REPES-IAES; y f) Laboratorio de prácticas profesionales en políticas públicas de infancia y adolescencia, 2023, REPES-IAES.

Asimismo, y como posibles dimensiones de ésta, se establecen otras preguntas más específicas:

¿Cómo caracterizan educadoras y educadores sus prácticas profesionales en el trabajo con adolescentes?

¿Qué concepciones elaboran educadoras y educadores sobre las identidades adolescentes?

¿Qué relaciones educadoras y educadores establecen entre las caracterizaciones de sus prácticas y las concepciones que elaboran?

¿Desde qué marcos y cómo pensar el trabajo educativo con adolescentes en el contexto de sus procesos de construcción identitaria?

III. OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender las relaciones entre las prácticas profesionales de educadoras y educadores sociales que trabajan con adolescencias en diversas instituciones educativas, y las concepciones que elaboran acerca de las identidades adolescentes.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los discursos que educadoras y educadores sociales construyen sobre sus prácticas profesionales con adolescentes.
2. Identificar las concepciones que educadoras y educadores sociales elaboran en torno a las identidades adolescentes.
3. Explorar las relaciones que educadoras y educadores sociales establecen entre los discursos construidos sobre sus prácticas profesionales, y las concepciones que elaboran en torno a las identidades adolescentes.
4. Componer un marco conceptual y metodológico para el trabajo educativo con adolescentes en el contexto de sus procesos de construcción identitaria.

IV. MARCO TEÓRICO

INSTITUCIONES Y ADOLESCENTES

Breve caracterización sobre políticas sociales y educativas en Uruguay

Desde inicios del siglo XX y durante más de la mitad del mismo, en Uruguay se fue conformando un sistema de políticas sociales de corte universalista, que según Carmen Midaglia (2009, 2010) se corresponde con la etapa tradicional del sistema de protección. Durante esta etapa el Estado ocupó un rol central en tanto rector de prestaciones, las cuales implicaron el desarrollo de políticas sectoriales que garantizaban el acceso de la población en su conjunto, a determinados bienes y servicios sociales básicos. Fernando Filgueira (2001) clasifica el modelo de bienestar uruguayo durante ese período, como universalista estratificado. Ello supone que además de aspirar a una cobertura universal, existe una estratificación en las condiciones de acceso y en la calidad de servicios a los que se acceden, según el rol que se ocupa en el mercado de trabajo. En este marco, es en las primeras décadas del siglo XX cuando se consolida el discurso pedagógico moderno, a través del cual se establece que la educación es el principal medio para generar igualdad entre los sujetos. La escuela pública pasa entonces a ocupar un lugar central para el Estado y su modelo de bienestar.

A partir de los años 70, la matriz de bienestar comienza a sufrir paulatinamente una serie de modificaciones que se consolidan en la década del 90, lo cual supuso un cambio significativo en la matriz de protección tradicional. Al respecto, Filgueira (2001) expresaba en su momento: “Sistemas de políticas sociales centralizados, sectorializados, con aspiración de universalidad y administrados estatalmente están dando lugar a modelos de políticas sociales descentralizados, integrales, focalizados y con delegación de funciones en el sector privado” (p. 141). Dicho proceso de transformación, inauguró una etapa reformista con características regionales, basada en la idea de que se había agotado el modelo de desarrollo de corte proteccionista, al tiempo que era necesario atender a los nuevos requerimientos para el crecimiento económico y la integración social. Se da así un pasaje de un modelo estadocéntrico a otro mercadocéntrico, lo cual genera su correlato en los modelos de prestación y protección social (Filgueira, 2001). Variados ajustes a las políticas universales que se estaban implementando, focalización de políticas en grupos vulnerables, incorporación

de la sociedad civil en la implementación de las políticas y la introducción de la variable del territorio como unidad operativa estratégica, alteraron la lógica clásica de las políticas sociales (Midaglia, 2009).

En la década del 80 se consolida una etapa asistencial, donde la mayor parte de las políticas se dirigieron a la atención de situaciones de vulnerabilidad y pobreza. Se trató de “intervenciones sociales de naturaleza compensatoria y transitoria, dirigida fundamentalmente a los sectores sociales catalogados de indigentes” (Midaglia y Castillo, 2009, p. 4, citado en Midaglia, 2010). Coexistiendo con dicha etapa, a mediados de la década del 90, se empiezan a impulsar otros tipos de iniciativas que dieron lugar a una etapa promocional de las políticas sociales, destinadas a complementar los derechos sociales tradicionales. Este período supuso cierta novedad en la medida que se inauguraron nuevos temas en la agenda política y propuso intervenciones intersectoriales en busca de respuestas a problemáticas específicas. Esta etapa promocional propuso “intervenciones multisectoriales y con operativa local, las que si bien mantuvieron una expresión focalizada, ampliaron su espectro de acción en la medida que incorporaron nuevos segmentos pobres de población” (Midaglia y Castillo, 2009, p. 4, como se citó en Midaglia, 2010).

En materia de educación, la crisis del modelo de Estado de bienestar, implicó un fuerte cuestionamiento —también con características regionales— de la función tradicional que se le había atribuido al sistema educativo. Asimismo, durante las décadas del 60 y 70, comienzan a tomar fuerza los discursos críticos que analizan el carácter ideológico y político de la educación, la cual desde estas perspectivas estaría al servicio de las clases dominantes. Como señala Pablo Martinis (2015), se inaugura un momento de desencanto y descreimiento respecto al sistema educativo. En los años 90, instaladas las políticas neoliberales en América Latina, la educación entra en una etapa reformista. Se suceden así una serie de transformaciones significativas, que entre otros efectos provocan la fragmentación del sistema educativo, generándose programas educativos específicos para la población perteneciente a los sectores denominados como de “contextos socioculturales críticos” (Martinis, 2015).

Desde el 2005, luego de la importante crisis económica del 2002 y con la llegada de la izquierda al gobierno nacional por primera vez, el esquema de protección experimentó nuevos cambios. En tal sentido, el gobierno de izquierda se opuso a la orientación que asumía el proceso de revisión de las políticas y su modalidad imperante. Al respecto, Carmen Midaglia y Florencia Antía (2007) afirman:

En líneas generales, es pertinente afirmar que la izquierda asumió tres tipos específicos de orientaciones políticas en relación a la reformulación del sistema de bienestar y protección vigente en el país. Una de ellas es de corte restaurador; otra de tipo innovador, y por último, se constata un manejo cauteloso en torno a una serie de prestaciones reformadas. (p. 142)

Como concluye el informe *La oferta pública social en el Uruguay 2005 – 2009*, en términos globales se constata desde el año 2005 un fuerte incremento en la creación de propuestas sociales en las tres categorías señaladas: tradicional, asistencial y promocional.

Dicho escenario propició que, a nivel de los discursos pedagógicos, se instalara la discusión en torno a la recuperación de la educación como derecho, procurándose restablecer el ideal democrático igualitarista propio de la educación moderna (Martinis, 2015). Se instala así una nueva perspectiva pedagógica, en la cual la noción de inclusión educativa, pasa a ocupar un lugar protagónico. No obstante, como advierte el propio Martinis, existe una continuidad en cuanto a una forma de construir al sujeto “excluido” y los “parecidos de familia” que el significante “inclusión” presenta con respeto al de “equidad”, propio de los discursos neoliberales que caracterizaron la década del 90.

En particular, en materia de políticas dirigidas a las generaciones más jóvenes en Uruguay, Midaglia (2009) identifican tres fases a lo largo del tiempo. La primera, que se corresponde con la etapa tradicional de la matriz de bienestar del país y por ende asume características similares (políticas centralizadas, sectorializadas, con aspiración de universalidad y administradas estatalmente). La segunda, que surge en el período de la apertura democrática a partir de 1985, donde hubo una serie de innovaciones que se implementaron a través de la reforma del sistema educativo y el diseño de un conjunto de iniciativas para la infancia y la adolescencia en situación de pobreza y vulnerabilidad. Finalmente, de la década de los 90 en adelante donde se registra un ritmo acelerado y sostenido de creación de programas de protección, lo cual se relaciona con el continuo incremento de los índices de pobreza que marcaron la segunda mitad de los 90 y se agudizaron luego del 2002, así como con la llegada de la izquierda al gobierno nacional en el 2005.

Se destaca en este contexto la creación de nuevas institucionalidades a lo largo de las últimas décadas: en 1988 el Plan Caif; en 1990 el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) que años después implementó el programa de capacitación laboral PROJOVEN; a fines de la década del 90 la División Convenios del Instituto Nacional

del Menor (INAME)² dando origen a varios programas de lo que en su momento se denominó como de Tiempo Parcial; en 2002 el Programa Infamilia dependiente de Presidencia de la República; y en el 2005 el Ministerio de Desarrollo Social.

En síntesis, el sistema de bienestar social uruguayo, y en particular el conjunto de políticas dirigidas a la infancia, adolescencia y juventud “posee una estructura arraigada de prestaciones tradicionales a las que se les ha ido añadiendo pautas asistenciales y/o promocionales de provisión social” (Midaglia, 2010, p. 30). Pese a los cambios experimentados durante el siglo pasado y principios de este, Uruguay ha conservado ciertos rasgos estructurales característicos del viejo sistema de protección, lo que llevó a que se conformara un sistema híbrido en el que conviven políticas sociales universales con otras de tipo focal, así como programas ejecutados desde la esfera estatal y otros tercerizados (Midaglia, 2009, 2010).

Sin embargo, dicha convivencia no tiene por qué traducirse en un sistema integrado, en el que existan los niveles necesarios de racionalidad, articulación y complementariedad entre las diversas políticas. José Antonio Ocampo (2008) advierte que:

la proliferación de programas específicos, que en muchos casos tienen una estructura de «capas geológicas» (nuevos planes introducidos como innovaciones por gobiernos nuevos, pero que con frecuencia se superponen parcialmente a programas antiguos que no desaparecen), parece ser una característica destacada de la política social en las últimas décadas. (p. 40)

Por otro lado, en los últimos años y luego del “giro a la izquierda” que caracterizó las primeras dos décadas del siglo XXI en América Latina, las derechas parecen haber recuperado terreno en los países de la región (Monestier y Vommaro, 2021). Con el nuevo gobierno nacional a partir de 2020 se introducen en nuestro país al menos dos transformaciones importantes en materia de políticas sociales: por un lado, un menor acceso a información sobre las mismas; por otro un cambio en la concepción que hay por detrás respecto a la pobreza, el trabajo y la asistencia, lo que a su vez generó cambios en la implementación y gestión de las políticas. Al respecto, Ximena Baraibar (2022) señala que el trabajo no aparece como explicación de la pobreza, sino como apuesta de salida. En este contexto, la preocupación pasa por generar empleo a partir del crecimiento económico, percibiendo la asistencia de manera negativa en tanto genera dependencia. En palabras de Baraibar, dado que “la

² El INAME como organismo rector en materia de políticas de infancia y adolescencia en Uruguay sucedió en 1989 al hasta entonces Consejo del Niño creado por el Código del Niño de 1934, pasando en 2005 a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) luego de ser aprobado el Código de la Niñez y la Adolescencia en 2004

pobreza no es explicada desde dinámicas sociales, la asistencia no es visualizada como responsabilidad pública para garantizar derechos sociales mínimos” (p.110). En el fondo de la cuestión, está la individualización de los problemas sociales, responsabilizando a los pobres por su situación y por “no hacer nada” por modificarla.

Tres instituciones educativas diversas para las adolescencias

Si bien los antecedentes de la enseñanza secundaria en nuestro país son anteriores a la inauguración de la Universidad de la República en 1849, este suceso resulta relevante en su historia en tanto desde sus inicios la Universidad la tuvo a su cargo hasta 1935, cuando se crea el Consejo de Enseñanza Secundaria. Durante ese período, la reforma valeriana, la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, la reestructura universitaria de principios del siglo XX y la creación de los liceos departamentales, fueron otros hechos importantes que repercutieron en la posterior separación de secundaria de la Universidad. En 1942 a su vez, se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), completando así una serie de hitos significativos para el proceso de conformación de la educación media en Uruguay.

Dentro aún de la Universidad, ya se había instalado la discusión de cuáles debían ser los fines y las características de la enseñanza secundaria, existiendo dos posturas claramente diferenciadas respecto a la educación media: una visión propedéutica que la entendía como preparatoria y antesala de los estudios superiores; y otra visión formativa que la consideraba como un fin en sí misma, en tanto debía ser no sólo para quienes quisieran luego ir a la Universidad, sino que debía tener un carácter inclusivo y extensivo a todos los ciudadanos.

La educación obligatoria en nuestro país, abarca desde los cuatro años de la educación inicial hasta la finalización de la educación media. Tomando los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del 2008, Verónica Filardo (2010) estudia las trayectorias educativas uruguayas definiendo cinco categorías para describirlas:

- Trayectoria esperada - personas que cumplen en tiempo y forma con lo que se establece como educación obligatoria según la Ley General de Educación.
- Trayectoria esperada lenta - personas que aprueban la educación obligatoria pero en más tiempo de lo previsto.
- Trayectoria trunca temprana - personas que habiendo culminado la

educación primaria no inician el nivel medio.

- Trayectoria trunca media - personas que habiendo iniciado la educación media no la finalizan.
- Trayectoria inconclusa - personas entre 20 y 29 años que aún asisten al sistema educativo.

A partir de estas categorías, Filardo señala que existen dos grandes momentos donde el sistema educativo “pierde” a los y las adolescentes: cuando se “truncan” las trayectorias educativas al finalizar la educación primaria, y en mayor medida a lo largo del recorrido por la educación media. Cuáles son los fines de la educación media, junto a quiénes son los y las adolescentes que acceden y permanecen actualmente a ella, reeditan la vieja tensión entre el *elitismo* y el *universalismo* (Filardo y Mancebo, 2013).

Flavia Terigi (2008) analiza cómo a lo largo de la historia del sistema educativo argentino, se presentan tres significados en torno al concepto de inclusión educativa. Un primer significado remite al supuesto de *todos en la escuela*, lo cual implica que cada niño o niña acceda materialmente a ella. Pensando en los y las adolescentes, podríamos transformar este sentido de la inclusión educativa afirmando entonces que todas las adolescencias deberían acceder a la educación media.

El sistema educativo uruguayo en los últimos años ha experimentado un crecimiento sostenido e importante de su matrícula en todos sus niveles. Si bien la educación primaria no sufrió grandes cambios, dado que ya había logrado la universalización décadas atrás, el incremento en inicial, media y terciaria fue significativo (De Armas, 2018). En particular, se ha consolidado un aumento relevante en el porcentaje de adolescentes que acceden principalmente a la educación media básica. Pero aunque el acceso al primer año de educación media actualmente es casi universal, aún persisten importantes dificultades en permanencia, aprendizajes realizados y culminación de la educación media.

Si bien resulta fundamental esta tendencia de universalización en el inicio de la educación media, la inclusión educativa no pasa sólo por el acceso material. Retomando el análisis de Terigi, la autora señala: “Cuando quedó en evidencia que el acceso no era siempre el punto de partida de una trayectoria escolar automática cuyo resultado era el aprendizaje esperado, la inclusión tomó un significado más complejo” (Terigi, 2008: 210). El segundo significado de la inclusión se expresa a través del enunciado *todos aprendiendo lo mismo*. Ya no se trata de estar en la escuela, sino de aprender lo mismo. El sistema educativo se enfrenta así a la desigualdad social y sus

posibilidades de dar respuesta. En este contexto, es necesario desplegar nuevas estrategias que ofrezcan oportunidades diferentes para aprender las mismas cosas.

La democratización en el acceso al sistema educativo no sólo no ha logrado construir mayor igualdad, sino que se suceden nuevos procesos de desigualdad. Al respecto, Liliana Mayer y Pedro Núñez (2016) afirman:

La universalización, masificación y democratización en el sistema educativo no siempre se tradujeron en experiencias escolares tendientes a estos procesos, sino que, por el contrario, tuvieron —y continúan teniendo— lugar nuevas formas y expresiones de desigualdad que tornan necesario considerar no sólo las dimensiones socioeconómicas sino los usos sociales de la diferencia y diversidad cultural que legitiman jerarquías y producen nuevos clivajes en la diferenciación social. (p. 13)

Retomando las cinco trayectorias educativas establecidas por Filardo (2010), éstas a su entender dan cuenta de la existencia de desigualdades múltiples:

La educación muestra patrones de reproducción intergeneracional debido a que la posición de origen en la estructura social es determinante del nivel educativo alcanzado, considerado como logro individual. Por otra parte, existen efectos combinados entre la educación y el género que incrementan las diferencias al interior de las mujeres, entre aquellas de menor nivel educativo y las que alcanzan Educación Terciaria, mostrando situaciones diferenciadas no solo estructurales sino simbólicas y culturales que impactan fuertemente en la forma de ser y estar en el mundo y la conformación de los proyectos de vida. Esto constituye un desafío para las políticas sociales, ya que los intentos normalizadores, dirigidos al conjunto (al objeto juventud) tienen permeabilidad diversa en la medida que no den cuenta de lo específico de algunos sectores de jóvenes. (p. 42)

Con la intención de revincular a los y las adolescentes con el sistema educativo, de mejorar sus aprendizajes y de evitar la desafiliación educativa, se han ido incorporando diferentes políticas y programas, diversificando las modalidades de cursado y generando nuevos dispositivos de acompañamiento personalizado. No obstante, según datos recientemente publicados existe un aumento de la desigualdad, la cual se vincula “tanto a una ampliación de la brecha en los desempeños por contexto como a un incremento del porcentaje de niños y adolescentes de contextos desfavorables que interrumpió su asistencia al sistema educativo” (INEEd 2023, p. 167).

Por último, el tercer significado que distingue Terigi surge a partir de un nuevo corrimiento: lo mismo no es lo común. La inclusión educativa no se logra cuando todos acceden a la misma escuela ni cuando todos aprenden lo mismo, sino cuando se cumple el lema *todos aprendiendo lo común*. La dimensión material de la oferta educativa, la dimensión simbólica de un mismo currículum, y las estrategias pedagógicas diversificadas no resuelven la injusticia. Es necesario romper la equivalencia entre lo mismo y lo común, términos tratados como sinónimos durante años.

Más allá de las particularidades propias del sistema educativo argentino, pensar los centros de educación media en Uruguay desde la lógica de lo común supone una ruptura con el afán homogeneizador de impronta varelina sobre el cual se construyó nuestro sistema (Filardo y Mancebo, 2013). Hay algo de lo irreductible que los seres humanos tenemos en común, de cierta semejanza que compartimos, que nos iguala. El problema emerge cuando se anula lo plural y se piensa lo humano en términos únicos y uniformes. Algo de este sentido, lo aporta Graciela Frigerio (2008a) cuando sostiene que lo común remite a lo que se comparte entre todos. Diego Silva y Carmen Rodríguez (2017) por su parte, toman como referencia los planteos de Christian Laval y Pierre Dardot a propósito de lo común. En tal sentido, afirman que lo común es aquello que es inapropiable y, por lo tanto, inexpropiable, entendiendo lo común como punto de partida, como principio filosófico-político que se halla contiguo a lo justo.

Desde esta perspectiva, los centros de educación media se deben pensar y gestionar como un lugar común para las adolescencias. En tanto lugar común, resultan inexpropiables para todos y todas, pero a la vez atendiendo a lo particular del cada uno, reconociendo mayor pluralidad de formas de habitar la institución, de realizar trayectorias educativas, de ser estudiante. Pero que sea un lugar común, no significa que sea el único.

A partir del cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de la política social (Núñez, 1999, p. 37) se ha ido conformando en Uruguay el campo de lo socioeducativo. Como lo establecen Paola Pastore y Diego Silva (2016), los orígenes de las prácticas socioeducativas en nuestro país han estado centradas en la atención de los “menores material y moralmente abandonados y delincuentes” (Código del Niño, 1934), pese a existir ciertos antecedentes en el siglo XIX.

En 1818, La Inclusa fue la primera institución de beneficencia de nuestro país encargada de cuidar a las infancias *huérfanas* o *abandonadas* al nacer. En un principio funcionó en el predio del Hospital de Caridad, primer centro hospitalario dedicado a la

atención de “los pobres del pueblo”. Con el correr de los años y algunos traslados edilicios, fue cambiando su denominación de forma sucesiva: Asilo de Expósitos y Huérfanos, Asilo Dámaso Antonio Larrañaga, Institución Larrañaga (Osta, 2016).

Desde ese entonces se han ido gestando diversas instituciones y prácticas de protección especial hacia las infancias y adolescencias, que desde 1934 tienen como responsable último de su administración al Consejo del Niño, al INAME o al INAU respectivamente, según la época que se considere. Pese al cambio de paradigma que promueven la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y el Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay, históricamente este tipo de instituciones y prácticas se han centrado en la *minoridad*.

Con el advenimiento de la concepción moderna de la infancia, poco tiempo después se fue desarrollando la idea de la minoridad como categoría residual de la infancia, asociada a una noción de *riesgo social* (Leopold, 2011). Jacques Donzelot (2012) señala la confluencia de dos concepciones de infancia a finales del siglo XIX: por un lado, la idea de una infancia en peligro, desprotegida y amenazada; y por otro, una infancia peligrosa que resulta amenazante. Ambas concepciones tienden a diluirse dice Donzelot, generando un corrimiento que concibe a la infancia en peligro como realmente peligrosa (Fryd y Moyano, 2012).

En tanto existe la idea de peligrosidad social, es sobre estas infancias en *situación irregular* y devenidas en *menores* que el Estado interviene. Así, con la finalidad de impedir la “influencia patógena” con sus familias, se empiezan a aplicar prácticas de separación de las infancias y sus familias como tarea preventiva de futuras situaciones de desorden social (Medel, 2011).

Tradicionalmente la internación de niños, niñas y adolescentes en los hoy denominados centros de protección 24 horas —antiguamente hogares, orfanatos, etc.— ha sido la medida que ha primado como respuesta de protección ante infancias y adolescencias privadas de cuidados parentales, pese a que en los últimos tiempos se hayan diversificado los dispositivos de acogimiento. Al mismo tiempo, la comunidad internacional ha sido concluyente al expresar que la familia es el “medio natural para el crecimiento y el bienestar” de niños, niñas y adolescentes, exhortando a evitar la separación de sus familias y considerando la medida de internación como último recurso.

Al respecto, Agustina López y Javier Palummo (2013) señalan:

La excepcionalidad de la institucionalización se fundamenta en la existencia de un importante consenso científico sobre el impacto negativo de la

institucionalización en el desarrollo de los niños, así como sobre los riesgos que tienen los niños institucionalizados de sufrir distinto tipo de violencia. (p. 17)

Según un reciente estudio, en 2021 había 4665 personas atendidas por el sistema de protección 24 horas de INAU, con un 63% de personas para las que la medida de protección implica la internación y un 37% que están en contexto familiar (INAU-UNICEF, 2021). Dentro de las razones de la institucionalización, dicho estudio destaca en primer lugar la “experiencia de abuso/violencia” para casi la mitad de la población atendida (49%), mientras que el resto:

tienen incidencias sensiblemente menores, y ninguna supera el 20% de niños, niñas y adolescentes. Entre ellas, se encuentran tres grupos: problemas asociados directamente a principales referentes de cuidado (adicciones, enfermedad, discapacidad, entre otros), problemas o situaciones del contexto sociofamiliar (por ejemplo, dificultades económicas, abandono, situación de calle) y condiciones específicas de las personas atendidas (discapacidad o problemas de salud). (p. 79)

Tal panorama tiene mayor relevancia para los y las adolescentes, ya que un 39% de la población atendida por el sistema de protección tiene entre 13 y 17 años, siendo el porcentaje mayor según los rangos de edad considerados por el estudio. Asimismo, resulta superior el porcentaje de personas entre 13 y 17 años internadas respecto a quienes están en contexto familiar, si se compara con el total de la población atendida (incremento de 6 puntos porcentuales respecto al valor promedio).

Pese a ser entendida la internación como una medida excepcional, adoptada durante el menor tiempo posible y en ciertos casos en atención al interés superior de niños, niñas y adolescentes, existe una cultura institucional que la prioriza en exceso (López y Palummo, 2013). Sea como respuesta estatal excesiva o como último recurso, está claro que para ciertos y ciertas adolescentes la internación es un hecho. En tales casos, los centros de protección de 24 horas pasan a ser otra de las instituciones destinadas a las adolescencias, las cuales también deben ser reconocidas por su carácter educativo (Lahore et al., 2005).

Para terminar y como tercer tipo de institución a distinguir, en el marco de las políticas promotoras y protectoras de derechos de las adolescencias, también se identifican los Centros Juveniles, en tanto propuestas socioeducativas destinadas a personas entre los 12 y los 18 años. El INAU establece actualmente que el objetivo general de estos proyectos es “*Desarrollar acciones que promuevan la participación de adolescentes y jóvenes en un espacio de socialización orientado al pleno desarrollo*

*personal, la integración social, el apoyo pedagógico, el acceso a la cultura y la recreación, interviniendo sobre los factores que dificultan el mismo y potenciando las capacidades*³.

En la década del 90, en el contexto de las modificaciones que sufrió el sistema de bienestar reseñado en el apartado anterior, se crea el Programa Red de Casas Jóvenes. Éste se configuró como uno de los componentes del Programa de Seguridad Ciudadana vigente en ese entonces, y supuso un acuerdo interinstitucional público con organizaciones de la sociedad civil. Paralelamente, el entonces INAME había comenzado a tener sus primeros convenios con organizaciones de la sociedad civil para la gestión de Centros Juveniles. Asimismo, la Intendencia de Montevideo inaugura algunos Centros Juveniles —también en convenio con organizaciones— en la zona oeste del departamento, en el marco del Programa de Atención Integral Adolescente que incluía también algunas policlínicas de salud.

Las Casas Jóvenes y los Centros Juveniles se enmarcan en un proceso de redefinición del papel del Estado y la cuestión pública. El recorte en el gasto público y la retracción de la presencia estatal en arenas donde históricamente había tenido un rol protagónico, generaron ciertas condiciones que desencadenaron en modelos de co-gestión, a través de los cuales el Estado convocó al sector privado para la prestación de servicios. Midaglia (2000) caracteriza en este sentido a la etapa postdictadura, por la “explosión institucional”, en virtud de que surgen la mayor parte de las organizaciones que trabajan actualmente con la infancia, la adolescencia y la juventud, incentivadas por la celebración de convenios con el Estado.

Las Casas Jóvenes funcionaron en su contexto original hasta el 2003, momento en el cual finaliza el préstamo del BID que las financiaba, por lo cual de ahí en más la contraparte estatal de las Casas Jóvenes pasa a ser exclusivamente el INAME. Por otro parte, si bien la Intendencia de Montevideo fue ampliando progresivamente sus centros por otras zonas del departamento, se produce el cese de algunos apoyos privados que financiaban el Programa Adolescente. Ello desencadena que en el 2007 en el marco de un acuerdo de cooperación entre la Intendencia y el ya INAU, pasan todas las organizaciones que gestionaban dichos centros a conveniar con el Instituto, pese a que la Intendencia mantiene algunos apoyos en infraestructura y de recursos humanos. La convivencia de las Casas Jóvenes y de los Centros Juveniles, inició a la interna del Instituto y junto a las organizaciones, un proceso de revisión y transformación de las condiciones de convenio para cada una de las modalidades. Finalmente en 2015 se aprobó un nuevo perfil de centro juvenil,

³ Documento “Perfil y bases del llamado a Centros Juveniles”, Expediente N°: 2014-27-1-0025543, INAU

estableciéndose de ahí en más las mismas condiciones de convenio para todos los proyectos existentes así como para las nuevas adjudicaciones.

Los Centros Juveniles son lugares por donde transitan algunas adolescencias. Por estar localizados en zonas con determinadas características socioeconómicas, este programa pone en juego la variable del territorio como elemento discriminador de sus potenciales destinatarios. Asimismo, el nuevo perfil propone priorizar aquellos adolescentes en los que se constatan determinados “indicadores de vulnerabilidad crítica”. Violeta Núñez (2005) analiza cómo ha influido e influye el discurso higienista y de la prevención en el diseño de las políticas públicas. Advierte que desde dichos discursos se habilita la gestión diferencial de las poblaciones, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales. En tal sentido, la autora señala: “La gestión diferencial opera dotando a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una” (Núñez, 2005, p. 118). Circuitos diferenciados para distintos perfiles de población, genera poco lugar para la heterogeneidad y para los procesos de integración social.

ADOLESCENCIA E IDENTIDAD

Sobre el concepto adolescencia

La adolescencia surge conceptualmente en los medios burgueses a partir de un cambio de afectividad en el seno de las familias a lo largo del siglo XVIII (Le Breton, 2014), junto a la posterior invención del sistema escolar en el siglo XIX. Enrique Martín Criado (2005) expresa que la misma tiene origen:

en relación con los vástagos de la burguesía y de las clases medias que acuden a la enseñanza secundaria y que a los 14 ó 16 años siguen viviendo en un mundo apartado de los rigores del trabajo y de la vida adulta. Estos adolescentes, a diferencia de sus contemporáneos obreros o de las clases altas, viven como `escolares`, vigilados y apartados de las responsabilidades adultas. (p. 88)

Son los aportes de las teorías psicológicas vinculadas al desarrollo, las que posteriormente van consolidando la adolescencia como campo de estudio. Óscar Dávila (2004) señala que se constituye como tal::

dentro de la psicología evolutiva, de manera reciente, pudiendo asignarse incipientemente sólo a finales del siglo XIX y con mayor fuerza a principios del siglo XX, bajo la influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien con la publicación (1904) de un tratado sobre la adolescencia, se constituyó como hito fundacional del estudio de la adolescencia y pasara a formar parte de un capítulo dentro de la psicología evolutiva. (p. 87)

Stanley Hall entiende la adolescencia como:

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados. (Delval, 1998, p. 545)

Esta consideración de la adolescencia como una “tormenta” que sucede entre dos períodos de la vida con relativa estabilidad, como son la infancia y la adultez, caracteriza a la mayoría de las teorías, distinguiéndose además de Hall autores como Gesell y Erikson (Brignoni, 2012).

La aparición del pensamiento evolucionista en el siglo XIX influyó considerablemente en el estudio del desarrollo humano (Delval, 1988), y de la adolescencia como una etapa específica de la vida humana. Marcelo Pereira (2021) advierte que las teorías del desarrollo, desde una perspectiva evolucionista “esconden poco la matriz del biologismo en la que se basan, su sujeción a la orden médica y el reforzamiento de la distinción entre normal y patológico” (p.46).

El siglo XX marca cambios importantes en la teoría psicológica, destacándose diferentes perspectivas teóricas que estudian el desarrollo humano: la teoría psicoanalítica, la posición conductista, la psicología de la Gestalt, la teoría de Piaget, la de Vigotsky y la psicología cognitiva, posiblemente sean las más relevantes e influyentes de acuerdo al filósofo español Juan Delval (1998).

Particularmente en el caso de la adolescencia, Delval (1998) considera que si bien las concepciones sobre ésta son muy variadas, las mismas pueden sintetizarse en tres grandes perspectivas: la posición psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget.

El psicoanálisis entiende que la adolescencia “es el resultado del desarrollo de las pulsiones que se producen en la pubertad y que modifican el equilibrio psíquico, lo que produce una vulnerabilidad de la personalidad” (Delval, 1998, p. 1023). De acuerdo al filósofo español además, hay un despertar de la sexualidad, se modifican los lazos con los padres estableciéndose nuevas relaciones fuera de la familia, y adquiere gran importancia la formación de la identidad. En este contexto, la adolescencia se explicaría primordialmente a partir de causas internas.

Para la teoría sociológica, la adolescencia según Delval sería “el resultado de tensiones y presiones que vienen de la sociedad” (p. 1023). El sujeto debe terminar de socializarse, incorporando valores y creencias de la sociedad, así como adoptar determinados papeles sociales. Asumir estos papeles puede ser conflictivo, existiendo mayores exigencias y expectativas desde el mundo adulto, lo cual puede llegar a ser insoportable para el sujeto adolescente. En este caso, la adolescencia es atribuida fundamentalmente a causas sociales exteriores.

Finalmente, conforme a la teoría de Piaget, en la adolescencia “se producen importantes cambios en el pensamiento que van unidos a modificaciones en la posición social” (Delval, 1998, p. 1024). El carácter fundamental de la adolescencia, señala Delval, es la inserción en la sociedad adulta, lo cual explica que las características de la adolescencia queden condicionadas por el ambiente social en la que se produce. Si bien el sujeto se inserta en esa sociedad, tiende a modificarla elaborando planes de vida producto de su razonamiento. Los cambios en el pensamiento se dan junto a las transformaciones afectivas y sociales. Para Delval, desde este enfoque la adolescencia se produce por una interacción entre factores sociales e individuales.

A modo de síntesis, Delval señala que la concepción psicoanalítica y la sociológica se complementan, difiriendo principalmente en las causas que originan los cambios; mientras que la teoría de Piaget —a mitad de camino— destaca los cambios que se producen en la manera de pensar de los y las adolescentes, aspecto descuidado por las otras concepciones.

Aportes del psicoanálisis

Junto a la idea de etapa “tormentosa”, otras dos nociones bastante recurrentes a la hora de caracterizar a la adolescencia, según Françoise Dolto (1990), son la de concebirla como un período de transición hacia la vida adulta o definida en términos de crecimiento. Pese a esta distinción, la psicoanalista francesa prefiere entenderla como

una fase de mutación, comparándola con lo que le sucede a la langosta cuando pierde su caparazón y queda expuesta mientras genera otro nuevo.

Diversos aportes teóricos definen la adolescencia como un período de la vida que resulta determinante en el proceso de construcción de la identidad. El psicoanalista Erik Erikson fue quién popularizó el concepto a mitad del siglo pasado, y asociado a él, la idea de una crisis de identidad durante la adolescencia.

Más allá de las teorías evolucionistas, que de igual modo que las del desarrollo se basan en el biologismo, Marcelo Pereira (2021) señala que existen otras dos formas de interpretar la adolescencia para el psicoanálisis: una de orientación culturalista y otra estructuralista. La culturalista problematiza la adolescencia como fenómeno histórico reciente, con base en las condiciones culturales en las que se produce. Por su parte, la estructuralista problematiza el evento biológico de la pubertad, el enigma de lo sexual y lo real del cuerpo como elementos decisivos en la adolescencia. A partir de aportes y limitaciones de cada una, Pereira propone un montaje entre ambas para pensar la adolescencia desde una perspectiva psicoanalítica por fuera del dominio del evolucionismo, entendiendo que lejos de excluirse contribuyen a pensar las múltiples formas de interpretar la adolescencia contemporánea.

La pubertad implica el fin de la niñez, y como advierte Susana Brignoni (2012) surge para el sujeto como algo que se le impone, mientras que la adolescencia representa una variedad de respuestas posibles ante ese surgimiento. La pubertad siempre existió y se expresa de forma semejante en todas las culturas. Sin embargo, la adolescencia es un fenómeno occidental moderno que incluye múltiples salidas sintomáticas, siendo la multiplicidad de la experiencia el operador lógico con el cual podemos interpretarla psicoanalíticamente en nuestros tiempos (Pereira, 2021). Por ello, la necesidad de hablar de adolescencias en plural, reconociendo las diversas formas de ser adolescente.

Cada sujeto durante su pubertad se encamina inevitablemente hacia algunos destinos comunes: desidentificación respecto a los padres u objetos primordiales de amor, descenso del autoerotismo o las formas narcisistas con las que se invisten tales objetos, afirmación de sus ideales societarios, inscripción social de su propia sexualidad (Pereira, 2021). Asimismo, las distintas transformaciones que se suceden en esta etapa de la vida suponen para el sujeto ciertos duelos a transitar: el cuerpo infantil, la infancia y sus identificaciones, el vínculo con los padres (Brignoni, 2012).

Destinos inevitables y duelos a resolver hacen de la adolescencia una etapa de transición y cambio; de “transición entre la infancia y la vida adulta, y de cambios

corporales, de identificaciones, de relaciones, de referentes, de intereses, etc.” (Fandiño y Rodríguez, 2021, p. 19).

La adolescencia entendida por Brignoni (2012) como síntoma de la pubertad, es la forma de responder a lo que inquieta al sujeto en esa etapa de la vida, es un intento de solución a eso que le pasa. Según la autora, para el psicoanálisis el síntoma es la emergencia de una verdad del sujeto que desconoce y que tiene una doble cara: implica una satisfacción inconsciente pudiendo acompañar su vida durante mucho tiempo, y por otro lado un sufrimiento que es el motor para querer deshacerse de él.

Al llegar a la pubertad hay algo que desborda al sujeto, siendo insuficientes los saberes acumulados durante su infancia para responder ante los cambios que le afectan. Ante ese “agujero en el saber”, la adolescencia se presenta como un modo de respuesta a ese no saber (Brignoni, 2012). Esta falta de saber es la que la lleva a que Brignoni prefiera hablar de invención en la adolescencia, a partir de los aportes del psicoanalista Jacques-Alain Miller. Invención en tanto no hay saber predeterminado que permita al sujeto resolver las cuestiones que lo aquejan en su pubertad, en tanto no hay descubrimiento posible sino algo a inventar (Brignoni, 2012). Esto, en contraposición con la idea de que la adolescencia es una época de descubrimiento personal como plantea Winnicott (1980).

Crecimiento, crisis, transición, mutación, invención, algunas de las distintas formas de caracterizar las adolescencias. Sin embargo, como señala el propio Winnicott, la adolescencia es “una época que debe vivirse”, y en la que cada sujeto “está comprometido en una experiencia vital, es un problema de existencia” (Winnicott, 1980, p. 106).

Aportes desde lo juvenil

Las clases de edad, son divisiones que establecen agrupamientos de las personas según sus edades cronológicas. Dicha división es histórica y social, por lo cual varía según época y cultura. También es relativa, por lo que una redefinición de alguna de las clases afecta también a las otras. Adolescencia y juventud refieren a ciertas etapas del ciclo de vida de una persona, sin embargo, varían en los límites de edades que cada una de ellas abarca dependiendo de la perspectiva que se asuma.

Tanto a nivel internacional como nacional, normativas, organizaciones y otras institucionalidades evidencian la existencia de límites difusos en la delimitación etaria de la adolescencia y de la juventud, involucrando tramos de edad más o menos

extensos según el caso, y admitiendo un posible solapamiento entre ambas clases de edad.

En otro orden, la investigación “Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad” (Filardo (Coord), 2007, p. 39) propone la existencia de distintos tipos de edad en un sujeto. En ella se distingue entre la edad cronológica (años vividos), la edad biológica (procesos de envejecimiento del cuerpo), la edad subjetiva (autopercebida), la edad social (configurada por habilitaciones y limitaciones que lo social define), y la edad burocrática (vinculada con delimitaciones de edades desde el Estado para el acceso a bienes y servicios o el establecimiento de derechos y obligaciones). Por último, los autores agregan la presencia de una edad histórica, que en vínculo con las anteriores, da cuenta de la época en la que se vive una determinada edad. Esta distinción entre tipos de edad, sustenta la idea de que hay una asincronía entre la edad cronológica y las “otras” edades en un sujeto.

Adolescencia y juventud, en tanto categorías estadísticas definidas como tramos de edad, no pueden pensarse de manera homogénea. Suponen condiciones históricas, culturales y sociales diversas, que pautan temporalidades distintas e imposibilitan la idea de pensar en la edad cronológica como criterio clasificador, único y suficiente (Filardo (Coord.), 2007). Procurando evitar modos unívocos de pensar las clases de edad, hablar en términos de adolescencias y juventudes supone nuevamente un reconocimiento a las múltiples formas de ser adolescente y joven.

Más allá de orígenes y tradiciones de ambos conceptos, adolescencia y juventud representan dos clases de edad relacionadas pero diferentes. Si bien algunos discursos privilegian el uso de una categoría en detrimento de la otra, mientras que otros hacen un uso indiferenciado de ambas, la distinción resulta necesaria. Al respecto, Débora Kantor (2008) reconoce a la adolescencia como tal y fundamenta la importancia de dicho reconocimiento:

Y si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003), nombrando de manera casi excluyente *joven* a lo que es posible y necesario identificar —aún hoy— como *adolescente*, se vería sensiblemente afectada una posición adulta sustentada en el reconocimiento del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia. (p. 22)

Kantor (2008) entiende que el concepto de adolescencia remite a asuntos de índole psicológica, mientras que el de juventud está más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales. En este sentido, desde una perspectiva más integradora respecto a cómo pensar las adolescencias, parece necesario recurrir a ciertas producciones sobre lo juvenil.

Los distintos discursos acerca de la juventud dan cuenta de una gran variedad de temas, conceptos y preocupaciones con relación a lo juvenil, entre los que se distinguen los planteos acerca de las culturas juveniles y de la juventud como tramo biográfico.

A nivel de Iberoamérica, en la década del 90 surge el uso del término “culturas juveniles” (Feixa, 1999; Reguillo 2000). Otra vez, el uso del plural hace énfasis en la heterogeneidad, entendiéndose que ello resulta más justo respecto a la noción de cultura juvenil ampliamente utilizada hasta ese entonces. Entre otros, Carlos Feixa (1999) entiende respecto a las culturas juveniles:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de «microsociedades juveniles», con grados significativos de autonomía respecto de las «instituciones adultas», que se dotan de espacios y tiempos específicos. (p. 84)

Por su parte, la juventud como tramo biográfico, supone reconocer la existencia de hitos trascendentes en la biografía de una persona joven, cuya forma de tramitarse y resolverse genera efectos futuros en sus trayectorias y en su posicionamiento en lo social. El estudio de estos tramos, diversos y desiguales, son aportes de la sociología de las transiciones para pensar la juventud (Casal et al., 2011; Filardo, 2010). En Uruguay el análisis de la transición a la adultez se centra en cuatro eventos fundamentales: salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral, constitución de domicilio diferente del hogar de origen, e inicio de la vida reproductiva.⁴

Identidades adolescentes

Con el propósito de tender un puente que una la teoría de la sexualidad infantil con el crecimiento físico y social del niño, Erikson (1968) ha dividido el desarrollo humano en ocho estadios sucesivos. Cada uno de ellos supone superar una crisis distinta, que para el caso de la adolescencia se produce cuando la identidad se enfrenta a la “confusión de la identidad”. El término “crisis” lo emplea “en un sentido evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por lo tanto, fuente

⁴ Según Verónica Filardo (2010), si bien en algunos casos se considera como otro de los eventos la conformación de núcleo familiar, en Uruguay no se cuenta con datos estadísticos al respecto.

ontogenética de fuerza y desajuste generacional” (Erikson, 1968, p. 79).

Según Erikson la adolescencia conlleva la búsqueda de un nuevo sentido de continuidad y mismidad, siendo necesaria una moratoria para la integración de los componentes de la identidad de los estadios anteriores con los cambios que supone éste. Cada adolescente:

debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él. (Erikson, 1988, p. 71)

Emerge así un sentimiento de extrañamiento durante la adolescencia producto de cierto estado de confusión, desencadenando inevitablemente una búsqueda identitaria que requiere de un “constante esfuerzo de los adolescentes por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismos y a cada uno de los otros” (Erikson, 1988, p. 71).

Delval (1998) plantea que James Marcia, a partir de las ideas de Erikson, estudia cómo se elabora la crisis de identidad en la adolescencia, estableciendo cuatro modos de enfrentarse con el problema: difusión de la identidad, exclusión, moratoria y logro de la identidad. La presencia o ausencia de un período de decisión (crisis), y la amplitud del compromiso personal con la ocupación y la ideología, son los aspectos que tiene en cuenta para la clasificación y caracterización de cada uno de estos modos, representado en el siguiente cuadro:

MODO	ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Difusión de la identidad	Crisis incierta, sin compromiso	Sujeto no tiene todavía una dirección ocupacional o ideológica, no ha establecido un compromiso. Puede haber crisis pero no se ha resuelto. Podría cambiar fácilmente su posición, que es inestable.
Exclusión	Sin crisis, con compromiso	Sujeto comprometido con posiciones ocupacionales e ideológicas, pero no ha experimentado una crisis. Las posiciones han sido elegidas por otros (generalmente por los padres), sin que se haya producido una elección propia. Se ha adoptado una posición que no se cambiaría fácilmente, sobre todo por no desagradar a otros.

Moratoria	En crisis, compromiso impreciso	Sujeto enfrentado con los problemas ideológicos u ocupacionales, con una crisis de identidad que todavía no ha resuelto. Podría cambiar, pero no sabe hacia dónde ni cómo.
Logro de la identidad	Con crisis, con compromiso	Sujeto ha pasado el período de toma de decisiones y ha resuelto la crisis por sus propios medios. Persigue una ocupación elegida por él mismo, así como objetivos ideológicos propios. No cambiaría fácilmente su posición porque considera que su elección es acertada.

Diseño propio a partir de cuadro y contenidos elaborados por Delval (1998)

Desde el psicoanálisis, la psicología y la sociología, así como desde la educación y los estudios culturales, existe un amplio espectro de perspectivas y desarrollos históricos respecto al concepto de identidad (vom Orde, 2016). Las teorías clásicas, como la de Erikson, presentan a la identidad como el desarrollo de un curso lineal, continuo y progresivo que adquiere mayor protagonismo en la adolescencia. Enfoques más actuales, ven la identidad como un trabajo de construcción permanente durante toda la vida.

Stuart Hall señaló hace algunas décadas que “en los últimos años se registró una verdadera explosión discursiva en torno del concepto de «identidad», al mismo tiempo que se lo sometía a una crítica minuciosa” (Hall y Du Gay, 1996, p. 13). Entiende que la identidad es un concepto que funciona “bajo borradura”. Como pasa con otros conceptos sometidos a crítica desde una perspectiva deconstructiva, ya no resulta útil para pensar en su forma originaria. Sin embargo, en tanto no existen por el momento otros conceptos que puedan reemplazarlo, hay que seguir pensando con él a partir de nuevas formas deconstruidas por fuera del paradigma en el cual se generaron.

Este enfoque expresa Hall, Jaques Derrida lo describió como pensar en el límite, pensar en el intervalo, una especie de doble escritura:

Por medio de esta doble escritura desalojada y desalojadora y detalladamente estratificada, debemos señalar también el intervalo entre la inversión, que pone abajo lo que estaba arriba, y el surgimiento invasor de un nuevo «concepto», un concepto que ya no puede y nunca podría ser incluido en el régimen previo. (Derrida, 1981, como se citó en Hall, 1996, p. 14)

Joan-Carles Mèlich (2006) sostiene que el ser humano se caracteriza por su finitud, y que la misma no es esencial ni absoluta, sino que se expresa culturalmente. Así para el autor, el punto de partida no es la “sustancia” o la “esencia” del ser humano, sino la “situación”. El ser humano es un ser en situación. (Mèlich, 2006; 2009). Cada sujeto experimenta el mundo de acuerdo a sus situaciones. No se trata por tanto de la situación en general ni de una situación en singular, sino de “mis” situaciones. Desde esta perspectiva, la situacionalidad es la forma básica de la existencia humana. La situación expresa Mèlich (2009):

es lo que me afecta desde el principio, es lo que me forma, me transforma y me deforma. La situación se puede definir justamente como mi afectación, por eso es necesario insistir en el hecho de que no hay yo, no hay identidad humana sin situación, sin una situación. (p. 88)

En este marco, no hay vida ni identidad humana al margen de las situaciones. A partir de éstas, deviene una singularidad específica. Asimismo, las situaciones nunca son las mismas, por lo que si éstas cambian, la identidad también se transforma. Por eso añade Mèlich, “no hay propiamente «identidad» sino «proceso de identificación»” (2009, p. 88). Así entendida, la identidad es un proceso que se construye permanentemente a lo largo de toda la vida.

Para Hall (1996) la identificación:

resulta ser uno de los conceptos menos comprendidos: casi tan tramposo como «identidad», aunque preferible a este; y, sin duda, no constituye garantía alguna contra las dificultades conceptuales que han acosado a este último. Su uso implica extraer significados tanto del repertorio discursivo como del psicoanalítico, sin limitarse a ninguno de los dos. (p. 15)

Desde el enfoque discursivo, la identificación es una construcción, un proceso nunca acabado, siempre en proceso (Hall; Du Gay, 1996: 15). Y añade: “Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia” (p. 15).

Al mismo tiempo, no hay posibilidad de construcción identitaria sin la percepción de la diferencia. Retomando la noción de *différance*, Hall apunta que la identificación obedece a la lógica del más de uno y actúa a través de la diferencia, estableciendo que dicho proceso necesita lo que queda afuera para consolidarse, necesita de su exterior constitutivo. (Hall y Du Gay, 1996, p. 16). La identidad sería, tal como expresa Rosa Mari Ytarte (2007), “el espacio de encuentro entre los procesos de

identificación y diferenciación, entre los de subjetivación y alteridad” (p. 71).

Pero entender que la identidad se forma y transforma constantemente a lo largo de la vida, no significa desestimar que la adolescencia es un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria. Como advierte Kantor (2008), es necesario reconocer “la significación que adquieren en ella las referencias identificatorias” (p. 22).

El médico y psicoanalista Marcelo Viñar (2009) señala que la invención de una novela propia que construya un relato sobre quién estamos siendo, hemos sido y queremos ser, es un hito ineludible de humanización. No obstante observa, en situaciones extremas de desamparo, este proceso se ve averiado. Al respecto, el autor afirma:

En situaciones de emergencia, aguda o crónica, la mente habilita sólo el tiempo actual y urgente del presente. Cuando se pierde o deteriora la capacidad de integrar el tiempo vivencial en un tríptico de pasado, presente y futuro, en un tiempo que articule la memoria con anhelos y proyectos, el acontecer pierde sentido y el tiempo psíquico es vivenciado elípticamente como una sucesión de presentes perpetuos. (Viñar, 2009, p. 105)

Si centramos nuestra atención en las adolescencias que provienen de los sectores más pobres de la sociedad, destinatarias de la mayoría de los proyectos de las políticas sociales, sus cotidianidades están pautadas por diversos procesos de desigualdad, exclusión e injusticia social. Dichas condiciones de existencia afectan de forma particular la producción de subjetividades, los procesos de identificación y los vínculos con los otros y con la cultura.

Perla Zelmanovich (2003) analizando el desamparo en la época actual, destaca que “a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social”. Agregando que “la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible” (p. 6).

Asimismo, las adolescencias en la actualidad también ven afectadas sus posibilidades de construcción identitaria a partir de otras condiciones de época, marcadas por una *adolescencia generalizada* y una *adulthood erosionada* (Pereira y Gurski, 2014, como se citó en Pereira, 2021). Desde una mirada similar, Ricardo Fandiño y Vanessa Rodríguez, (2021) se cuestionan si ser adolescente es una transición o un destino:

La idea de la adolescencia como rito de paso extendido, como proceso a través del cual se transmite entre generaciones una forma de ser y estar en el mundo social y relacional, habría quedado ya superada. Ser adolescente, ya no es sólo una transición, sino un destino posible, adaptativo socialmente. La adolescencia se ha convertido en valor de consumo, referencia, objetivo comercial y objetivo de vida. (p. 27)

SUJETO DE LA EDUCACIÓN, DEL APRENDER, DE LA EXPERIENCIA

Relación con el saber

Para Bernard Charlot (2006) el “pequeño hombre” está obligado a aprender para llegar a ser sujeto. Ello implica para el autor, construirse desde un triple proceso: hominización (volverse hombre), singularización (volverse un ejemplar único), y socialización (volverse miembro de una comunidad). Asimismo, entiende que el aprender supone el desarrollo de un tipo de actividad en situación, marcada por lugares, personas y momentos. Desde esta perspectiva, el ser humano aprende en un espacio-tiempo compartido con otros. Aprende distintas cosas, las cuales pueden presentarse bajo diversas figuras del aprender, según Charlot: adquirir contenidos intelectuales, utilizar objetos, dominar actividades y apropiarse de formas relacionales.

En palabras de Philippe Meirieu (1997), aprender “es comprender, es decir, recoger para mí unas porciones de este mundo exterior, integrarlas en mi universo y construir así sistemas de representación cada vez más perfectos, que me ofrezcan cada vez más posibilidades de acción sobre este mundo” (p. 41). Meirieu sostiene que el aprender es producto de la interacción del sujeto con el entorno. Sin embargo, el aprendizaje se producirá si esa interacción es «accesible y generadora de sentido» para el sujeto (p. 59). Por ello, las estrategias de aprendizaje a través de las cuales cada individuo accede al saber son propias y construidas a lo largo de su historia.

Al preguntarse por qué un sujeto aprende, Hebe Tizio (2006) responde que “hay muchas teorías del aprendizaje, pero de lo que se trata para el psicoanálisis es de la relación con el saber” (p. 206). En consecuencia, la cuestión del aprender puede ser pensada a partir de las relaciones que se establecen con el saber.

La noción de relación con el saber ha sido desarrollada desde diferentes tradiciones y líneas de investigación. Si bien la cuestión de la relación con el saber es antigua, el origen de la expresión se le atribuye a Jacques Lacan. La idea de noción implica que estamos ante una expresión amplia, que representa una primera aproximación a la problemática a la cual refiere y que aún está en construcción. Por ello, más que tener una función explicativa que da respuestas, se constituye como una noción problematizadora, que presenta cuestiones y es capaz de generar nuevos debates a la vez que nuevas preguntas de investigación.

Los estudios sobre la relación con el saber se inician en Francia en la década del 60, siendo a partir de la década del 80 cuando se publican diversas obras que serán ineludibles para el desarrollo posterior de la investigación en torno a dicha noción. Estas obras se originan a partir de los trabajos de dos grandes escuelas: la psicoanalítica, del “Centre de Recherche Education et Formation” (CREF) de la Universidad Paris X (Nanterre) creado por Jacky Beillerot; la sociológica, del Grupo “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) de la Universidad París VIII (Saint Denis), dirigido por Bernard Charlot.

De acuerdo con Soledad Vercellino (2015), las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber se constituye en dos procesos vitales: uno primario, vinculado a las primeras relaciones que se desarrollan en el ámbito familiar durante la infancia; y otro secundario, vinculado al tránsito por instituciones educativas. Asimismo, señala que los estudios que se enmarcan en la ESCOL lo harán respecto a los sentidos que los sujetos construyen en torno al saber, a su relación con éste y por extensión con la escuela en general. Mientras que los estudios enmarcados en los desarrollos del CREF por su parte, darán prioridad a ciertos fenómenos de orden inconsciente.

Retomando los aportes de Charlot (2006), no existe saber sin relación con el saber. El saber está inscripto en relaciones de saber, relaciones del sujeto establecidas con ese saber. La preposición básica de su teoría es que la relación con el saber es una forma de relación con el mundo, la cual también es relación consigo mismo y relación con los otros. El saber es producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, por tanto, es el resultado de dicha interacción. Por ello, añade Charlot, el saber implica una forma de actividad, además de una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. Desde este enfoque, el autor entiende que no se puede hablar del saber en sí, sino “del conjunto (organizado) de las relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al aprender y al saber” (p. 91).

Desde un enfoque comparable, Jacky Beillerot (1998) entiende que la relación

con el saber es un proceso permanente de creación de saber, sobre sí mismo y sobre lo real, a través del cual un sujeto integra los saberes disponibles. Éstos, son exteriores al sujeto, con características disímiles y posibles de ser sabidos. Este proceso creador, singular y único, es un proceso de construcción de sentidos que todos necesitan —según Beillerot— para actuar y pensar. Por ello también para Beillerot, la relación con el saber “no designa el saber sino el vínculo de un sujeto con el objeto” (p. 53).

Freud fue el primero en estudiar la pulsión de saber, pulsión constitutiva del aparato psíquico, que desde temprana edad impulsa al niño a querer investigar y saber. Posteriormente, es en el mismo campo psicoanalítico que surge el concepto de deseo de saber, aunque desde diversas perspectivas.

Alicia Kachinovsky (2017) caracteriza el saber señalando:

el término conocimiento se presenta como pura positividad; remite a un estado de saturación o completud. El saber, en cambio, se rige desde la falta. Da lugar a la pregunta, que emerge de un vacío de saber o saber en falta. Como el sujeto, el saber es del orden del acontecimiento. (p.12)

El sujeto nunca sabe de forma plena, inevitablemente siempre está atravesado por el “no saber”. El deseo de saber es una relación con una falta, con lo que no se tiene. Nuevamente, en palabras de Beillerot (1998), el deseo de saber “es a la vez una especie de compensación, sobre un fondo de falta y de duelo, y una fuente inextinguible, permanentemente renovable que hace de él un deseo poderosamente constructor y civilizador” (p. 154).

Desde estas perspectivas, el estudio de las relaciones con el saber buscan “comprender cómo el sujeto aprehende el mundo y cómo se construye y transforma a sí mismo” (Charlot, 2008, p. 42). Además de contener una dimensión epistémica, la relación con el saber integra una dimensión identitaria. Aprender “tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2006, p. 83). La relación con el saber es relación consigo mismo, a través del aprender siempre está presente la construcción de sí. Al mismo tiempo, la relación con el saber es una relación con el otro, aprender siempre supone entrar en una relación con el otro, físicamente presente o ese “otro virtual que cada uno lleva en sí como interlocutor” (p.84). Y de estas relaciones consigo mismo y con el otro, dependerá la relación con el mundo. Por todo ello, la relación con el saber también es una relación identitaria.

Experiencia

Si bien existe un uso extendido del término “experiencia”, el mismo resulta sumamente amplio e impreciso (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2009). Asimismo, el mundo contemporáneo atenta contra la posibilidad de la experiencia (Benjamin, 1989; Agamben, 2015; Larrosa, 2003).

Richard Sennett (2009) reconociendo en el pragmatismo y particularmente en la obra de Jhon Dewey temas propios de la artesanía, destaca la relevancia del concepto de experiencia, tanto para esta perspectiva filosófica como para el espíritu artesanal. Señala que desde la lengua alemana se distinguen dos sentidos: *erlebnis* (“vivencia”) que designa un acontecimiento que produce una impresión emocional interior y *erfahrung* (“experiencia”) un acontecimiento que vuelca el sujeto al exterior (Sennett, 2009, pp. 353-354).

La idea de vivencia es retomada por Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes conciben que la experiencia nace de lo vivido, o dicho de otro modo, lo vivido es condición para la experiencia. Sin embargo, una experiencia lo es en la medida de cuál sea la cualidad de la vivencia. Se trata de aquellas vivencias que:

se tienen y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti) que no son una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo. (p.24)

En estrecha relación, Jorge Larrosa entiende la experiencia como eso que me pasa, y al pasarme me forma y me transforma (2003, 2009). La idea de “eso que me pasa” para el autor, encierra algunos de los principios que caracterizan su forma de entender el concepto de experiencia. En primer lugar, la experiencia supone el pasar de algo que es exterior a mí, un acontecimiento que pasa y es independiente de mi voluntad. En segundo lugar, si bien el acontecimiento es exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo, es en mí donde se da la experiencia. Por último, la experiencia implica un paso del acontecimiento hacia mí, un pasaje que es incierto y dejará su huella. Exterioridad, subjetividad y pasaje son algunos de los principios que para Larrosa (2009) caracterizan la experiencia.

Entonces, la experiencia no es algo que sucede, sino que se tiene (Contreras y Pérez de Lara, 2010), por lo cual no viene dada de antemano, sino que se forma o se conforma a partir de lo vivido. Por ello la experiencia siempre tiene algo de incertidumbre, y necesita de un sujeto abierto a que algo le pase.

El sujeto de la experiencia es un sujeto ex-puesto, que no hace la experiencia sino que la padece. El sujeto de la experiencia refiere al quién de la experiencia, en tanto el sujeto es una superficie de sensibilidad, un territorio de paso, en la que algo pasa y deja su marca (Larrosa, 2003). La experiencia requiere entonces de la pasividad del sujeto, no en el sentido de oposición entre activo y pasivo, sino “hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial” (p. 175). Conforme a ello, la experiencia no está del lado de la acción o la práctica, sino de la pasión; lo cual no quiere decir que acción o práctica no puedan ser lugares de experiencia.

Por su lado, Dewey (1971) advierte que la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse si se reconocen los dos elementos que la componen y se combinan: uno activo vinculado al hacer, al actuar, al ensayar y otro pasivo que tiene que ver con la consecuencia, con el sufrir o el padecer (p.153). Así, la mera actividad no constituye experiencia según el pedagogo estadounidense; es necesario que la actividad se continúe en el sufrir las consecuencias. En este sentido, la experiencia es de naturaleza activa-pasiva.

El saber es fruto de la experiencia, aunque también es una experiencia en sí, en tanto no se da por acumulación de conocimientos sino que el propio saber es algo que nos pasa (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Desde la óptica deweyniana, aprender por la experiencia “es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (p.154). Así el valor de la experiencia se halla en las relaciones a las que conduce. Sentido comparable es el que Larrosa (2009) le atribuye al saber de la experiencia, entendido como aquel “que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (2009, pp. 25-26).

Al igual que el aprender, la experiencia también ayuda a la conformación de lo que uno es. En tal sentido, Larrosa (2006) expresa que “es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (p. 475).

Relación educativa con adolescentes

Lorenzo Luzuriaga (1960) establece que la educación y la cultura están estrechamente relacionadas, afirmando que no hay educación sin cultura, ni cultura sin educación. La educación permite la transmisión de la cultura de una generación a otra, asumiendo una función paradójica que implica a la vez su conservación y cambio. Según Luzuriaga, la “educación es el órgano principal de la transmisión de la cultura”, y “la cultura sirve de contenido y orientación para la educación” (p. 99).

Simultáneamente, mediante la transmisión de la cultura, cada sujeto entra a un mundo donde lo humano y su cultura le preceden. Fernando Savater (1997) sostiene que nacemos humanos pero que no basta, tenemos también que llegar a serlo. La cultura define a la humanidad, es lo que nos vuelve humanos. La humanidad que inicialmente es biológica necesita una confirmación posterior. Charlot (2006) define la educación como “el proceso por el cual el niño nacido inacabado se construye como humano, social y singular” (p. 62).

Transmisión de la cultura de un grupo entre sus miembros e inscripción del sujeto en un orden simbólico, refieren a las dos facetas de la educación y las funciones asociadas a cada una de ellas, resumidas claramente cuando Meirieu (2001) señala que educar es:

promover lo humano y construir humanidad (...) ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de los que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir —o simplemente aceptar— privar de forma deliberada, aunque fuera a un sólo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano. (p. 30)

En estrecha relación, Hannah Arendt (1996) dice:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...). También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no

arrojarlos de nuestro mundo y libramos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común. (p. 208)

Para la filósofa alemana, la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo. El objetivo de la educación es enseñar cómo es el mundo a los recién llegados. En palabras de Savater: “Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos” (p. 27).

Arendt (1996) agrega que no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo, y una educación sin aprendizajes es vacía. Enseñar es en definitiva hacer todo lo posible para que otro pueda aprender (Alliaud y Antelo, 2011). Como sostiene Meirieu (2006) “enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio” (p. 24).

Eloísa Bordoli (2011) advierte que es necesario discriminar conceptualmente los significantes educación y enseñanza, términos indiferenciados en los discursos actuales según la autora. La división que establece Kant a la hora de entender la educación —ésta para el autor implica el cuidado, la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación del sujeto— permite pensar la práctica educativa de forma multidimensional. Por su lado, Herbart discípulo de Kant, distingue como parte de la educación el cuidado, el gobierno y la instrucción. En ambos planteos, la instrucción —que podemos asociarla a la enseñanza— resulta un concepto más restringido que el de educación. Bordoli (2011) afirma que la enseñanza:

se inscribe, fundamentalmente, en la dimensión de saber y la educación se vincula con la política y lo político en tanto refiere a la crianza y al gobierno de los sujetos así como a su inscripción en el orden de lo social. (p. 104)

El término enseñanza para esta misma autora implica, en un sentido general, *transmitir algo a alguien*. Supone entonces un acto de transmisión que pone en relación a dos sujetos con el saber. En una orientación similar, Laura Basade y Estela Cols (2007) definen la enseñanza de forma genérica, como *un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*. Nuevamente esta definición relaciona tres elementos: alguien que intenta transmitir, otra persona destinataria de esa transmisión y un saber contenido que puede ser transmisible. Sin embargo, la definición de las autoras argentinas introduce la idea de que la enseñanza es un intento de transmitir un contenido, dejando entonces abierta la posibilidad de que el cometido no se logre. En otras palabras, alguien puede tener la intención de enseñar algo, pero ello no

garantiza que el otro lo aprenda. Asimismo, una situación determinada puede dar lugar al aprendizaje de un sujeto, aunque no haya una enseñanza de otro. Por ello, la enseñanza es caracterizada por las autoras, como una acción intencional y deliberada por parte de quien enseña.

Por relaciones de saber, Charlot (2006) entiende a las relaciones sociales consideradas desde el punto de vista del aprender. Así, en la vida cotidiana se presentan diversas relaciones de saber, esto es, relaciones sociales fundadas en la diferencia de saber. Sin embargo, también existen otras relaciones sociales cuyo vínculo de dependencia no reposa en el saber, por más que dichas relaciones están sobredeterminadas por el saber: Por último, relaciona ambas nociones señalando que la relación con el saber se construye en relaciones sociales de saber.

El encuentro entre adolescente y quien educa supone la participación de ambos en una relación de saber. Obviamente que en cualquier relación social, el o la adolescente puede aprender, pero no toda relación social tiene la finalidad específica de que aprenda. Tampoco se trata de ignorar que cada adolescente tiene sus propios saberes, muchos de los cuales resultan “no saberes” para quien educa. Sin embargo, en esta relación de saber particular, existen lugares y tiempos diferentes respecto al saber que les convoca. Quien educa ocupa el lugar de supuesto saber, teniendo la posibilidad de anticiparse al acto de enseñanza. El o la adolescente ocupa el lugar de sujeto aprendiz, lo cual le implica un tiempo de trabajo posterior de adquisición y transformación de los mismos. Es a través de ese trabajo retroactivo como establece su propia relación con el saber.

Así, en palabras de Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2005), la relación con el saber:

se construye en una situación de aprendizaje, es decir, donde se sostiene una oferta y se establece una vinculación con un objeto de conocimiento nuevo, en cuyo marco se configuran la relación del sujeto consigo mismo (y en particular con sus posibilidades de aprender), con los otros, con el tiempo, el lenguaje, etc. (p. 15)

A partir del modelo crítico de educación social (Núñez (Coord.), 2010), la relación educativa es pensada desde una lógica de lugares y del trabajo que cada integrante realiza en torno a la cultura. Esta lógica remite a la idea de que el sujeto de la educación es efecto de un lugar, en tanto existe una oferta de contenidos culturales que realiza quien educa y alguien dispuesto a apropiarse de ellos, en este caso el o la adolescente.

Aunque esta noción de sujeto de la educación es propia de los desarrollos de la pedagogía social, podemos vincularla con lo planteado por Flavia Terigi (2010) cuando expresa en el contexto de la escolarización, la idea que el sujeto de la educación no refiere a un sujeto supuestamente preexistente a la relación educativa, sino que se trata de un sujeto de y en situaciones educativas.

Son en esas situaciones educativas cómo cada adolescente se apropia y recrea la cultura. Pero hay que tener en cuenta además, que la apropiación de la cultura es solidaria con los procesos de construcción subjetiva (Terigi, 2010). Por ello, quien educa ofrece a cada adolescente recursos culturales y sociales no sólo como forma de acceso al patrimonio cultural que le corresponde, sino como plataforma que brinde “oportunidades para que el sujeto encuentre un lugar que le sea propio, que responda a sus necesidades y ejerza funciones subjetivantes” (Terigi, 2010, p.34).

Frigerio y Diker (2005) añaden:

Lo que se lleva a cabo con intencionalidad educativa tiene eficacia simbólica y efecto en la relación de saber cuando se sostiene una oferta específica y significativa de objetos culturales y unas presencias capaces de proponer rasgos de identidad y sostener una relación transferencial. (p. 30)

Las autoras argentinas, recurriendo a los aportes del psicoanálisis, precisan que la identificación “es un proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de los que lo rodean” (p. 34). En este sentido, los objetos culturales y los modos de trabajo propuestos con ellos por parte de quien educa, pueden tener una eficacia simbólica y transformarse así en una oferta identificatoria. En este contexto, quienes educan se configuran como adultos prestadores de identidad (Frigerio y Diker, 2005).

Asimismo, como parte de este proceso de construcción de sí, cada adolescente además de ser reconocido como un sujeto de la educación y un sujeto aprendiz, debe ser considerado desde su condición de sujeto de la experiencia. Pero en tanto la experiencia no puede provocarse, a lo sumo desde la educación sólo se puede cuidar que existan determinadas condiciones de posibilidad (Larrosa, 2009). Parte de estas condiciones pasa por brindar oportunidades para que cada adolescente construya sentidos de lo que le pasa (experiencia) y de quién está siendo (identidad).

Como afirman Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) construimos nuestra identidad narrativamente. Es a través de la narración como los seres humanos intercambiamos experiencias y construimos sentidos sobre lo que nos pasa. Antonio Bolívar, Jesús Domínguez y Manuel Fernández (2001) entienden como narrativa una

experiencia expresada como un relato, tratándose de una forma de pensamiento y de organizar el conocimiento y la realidad. Para estos autores, la narración es una particular “reconstrucción de la experiencia por la que —mediante un proceso reflexivo— se da significado a lo sucedido o vivido.” (p. 20). Por su parte, Paul Ricoeur señala que la comprensión de nosotros mismos, de nuestras vidas, es narrativa; comprender esto es hacer un relato (Bárcena y Mèlich, 2000).

La educación social tal como lo expresa Encarna Medel (2010), debe ofrecer narrativas a las nuevas generaciones. Hacer una oferta educativa implica trabajar en una narrativa que permita al sujeto reconocer y reconocerse en diversos tiempos; que permita dar sentidos a los acontecimientos pasados, a la interpretación del presente y a la proyección hacia el futuro.

La educación social debe ofrecerle a las adolescencias otros tiempos. Tiempos de moratoria, para que cada adolescente acceda a bienes culturales diversos y vaya estableciendo sus propias relaciones con la cultura. Tiempos por venir, donde algo del aprender y del hacer experiencia pueda suceder. Resulta indispensable entonces hacer que las instituciones educativas sean “lugares de ensayo” (Fryd y Lahore; 2018) para que los y las adolescentes puedan experimentar formas de ser, probando una y otra vez, relaciones consigo mismo, con los otros y con la cultura.

DRAMATURGIA EDUCATIVA

Concepciones de quién educa

Las representaciones, las concepciones y las creencias son algunas de las principales categorías utilizadas en los distintos estudios realizados sobre el pensamiento y la práctica de quien educa. Si bien hacen referencia a dimensiones diferentes dentro del pensamiento, en general las investigaciones tratan de explicar cómo la categoría a la cual se recurre según el caso, influye en las prácticas educativas desarrolladas, y al mismo tiempo cómo aquellas son afectadas por estas últimas a lo largo de la experiencia profesional.

José Castorina y Alicia Barreiro (2012) advierten sobre las dificultades conceptuales halladas en el campo de la investigación para precisar los significados de varias de estas categorías, además de señalar la existencia de otras dificultades

más de carácter metodológico en sus usos y en la delimitación de los objetos de estudio. En particular, plantean que si bien los últimos tiempos marcan un uso extendido de la categoría “representación social”, ésta frecuentemente es confundida con otras categorías. Diana Hernández (2012) por su parte, señala que el campo de las concepciones presenta diversas formas de conceptualizarlas, tanto en lo que se refiere a otras categorías utilizadas que se confunden, como respecto a sí misma.

La representación social, según Serge Moscovici (1979), es un sistema de interpretación de la realidad. A través de la actividad mental se reconstituye la realidad y se le atribuye una significación específica. Toda realidad es representada, apropiada y reconstruida en el sistema cognitivo del individuo, integrada en un sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Una representación, entonces, siempre es la representación de algo para alguien. Refiere a una relación particular entre sujeto y objeto, siendo ésta parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada en dicho contexto. Por ello, la representación tiene siempre un carácter social (Abric, 2001).

En palabras del propio Moscovici:

La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas [las representaciones sociales]. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia. (p.27)

Pero además de ser un sistema de interpretación de la realidad, la representación social es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. En tal sentido, señala el autor:

Si partimos de que una representación social es una «preparación para la acción», no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones. (p. 32)

Denise Jodelet (2011), pensando en los aportes del enfoque de las representaciones sociales para la educación, señala que en los campos profesionales la representación “expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el

espacio de trabajo” (p. 134). En particular, con relación al campo de la educación, la autora afirma que “las representaciones sociales, presentes bajo una forma ideológica, moral y política, ejercen influencia sobre los procedimientos de enseñanza cuya función primera está vinculada a la producción de una cultura determinada” (p. 143).

Aplicar el enfoque de las representaciones al campo de lo educativo y de lo socioeducativo, implica estudiarlas:

en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio. Nos dan acceso a todas las facetas de una realidad que es objeto de una apropiación de alguna manera instantánea, en un momento determinado. Y por su contextualización ellas llevan el sello de la historicidad. (Jodelet, 2011, pp. 151-152)

Jean-Claude Abric (2001) afirma que “la casi totalidad de los investigadores están de acuerdo con el principio que sigue: las representaciones y las prácticas se generan mutuamente” (p. 207).

Retomando los planteos de Castorina y Barreiro (2012), las representaciones sociales “se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social” y su conformación “depende de su función en la vida de los grupos sociales” (p. 20). Sin embargo, señalan que los estudios no aclaran ni explican suficientemente el proceso de subjetivación o individuación de las representaciones sociales, es decir, cómo cada individuo se apropia de ellas.

En este sentido, Hernández (2012) entiende que las representaciones hacen referencia a cómo un grupo de personas reconocen, caracterizan y significan determinada realidad, siendo por tanto, configuraciones sociales que influyen en una colectividad. En cambio, las concepciones son particulares de cada sujeto y producto de diversos factores, señalando que:

Las concepciones son fruto de un entramado de factores (creencias, conocimientos, experiencia personal y académica...) producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto. En este sentido, una concepción es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso. (p. 102)

Asimismo, no se puede desconocer que algunas concepciones se convierten en representaciones compartidas, y que las representaciones afectan la manera como

se moldean las concepciones (Rodríguez, 2010).

Siguiendo los aportes de Thompson, diversos estudios (De faria 2008; Rodríguez 2010, Moreno y Azcárate 2003) sostienen que las concepciones son estructuras mentales en las que interactúan el conocimiento formal e informal, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos.

Así, las concepciones refieren a las distintas visiones que las personas elaboran buscando interpretar y comprender algún aspecto del mundo. Estas visiones influyen en la realización de cualquier acción ligada a dicho aspecto (Aguilar, 2003). En especial, las concepciones “constituyen una categoría de análisis adecuada para identificar, comprender y explicar las razones que sustentan las acciones de los docentes en el aula” (Rodríguez, 2010, p.40), en nuestro caso sería la de educadoras y educadores sociales en sus distintos contextos de trabajo.

Prácticas educativas como actuación profesional

Las concepciones que van elaborando educadoras y educadores sociales respecto a las adolescencias, sustentan en algún modo las acciones profesionales que realizan, a la vez se ven afectadas por éstas. Como señala Hernández (2012), las concepciones:

son particulares de cada sujeto, producto de diversos factores como la experiencia académica y personal, las ideologías, creencias, historias y representaciones entre otros dentro de las cuales se mueve un sujeto conformando “marcos de significación” (Giordan, 1987) para explicar la realidad. (p. 103)

Estos marcos se encuentran constituidos por “un esquema de interpretación que capacita a los sujetos para ordenar sus vivencias dentro de un espacio de vida y el mundo en general” (Chihu y López, 2000, p. 252).

A partir del enfoque dramático de Erving Goffman, se pueden analizar las prácticas educativas de educadoras y educadores sociales. Según Kenneth Burke (1969, como se citó en Chihu y López, 2000), los actores sociales aplican una suerte de “gramática” formada por 5 principios: el acto que refiere a la acción que ha tenido lugar, la escena donde transcurre la acción, el agente protagonista de la acción, la agencia que remite a los medios utilizados para actuar, y el propósito que designa las propiedades personales del agente. Ello implica responder las siguientes preguntas:

qué es lo que se hizo, cuándo o dónde, quién, cómo y por qué. De la aplicación de estos principios para comprender la acción, resultan los motivos de la misma.

Desde esta perspectiva, toda relación educativa estaría compuesta por actores, un escenario y cierto libreto que pauta actos, escenas y agencias. Quién educa representa un papel, es un actor en escena que desarrolla su práctica profesional como una actuación enmarcada.

En el marco de una epistemología de la práctica basada en la idea de la reflexión desde la acción, Donald Schön (1998) se preocupa por la formación de profesionales reflexivos, en oposición al modelo de la racionalidad técnica. Desde esta perspectiva, entiende la práctica profesional como la actuación en una variedad de situaciones, que al mismo tiempo en tanto se repiten una y otra vez de forma similar, permiten ejercitar a cada profesional su propia práctica y reflexionar sobre ella.

La educación como práctica no se refiere sólo a un mero hacer, sino que “actuar de acuerdo a las finalidades educativas supone obrar de forma situacional, particular y deliberativa” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 32).

En su prólogo, Stephen Kemmis (Carr, 1995) destaca que la contribución de Wilfred Carr ha consistido en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes, sino que se construyen. Siguiendo esta línea de pensamiento, Kemmis se refiere a la práctica educativa como algo construido, en la cual el sentido y la significación se construye al menos en cuatro planos:

- personal, a partir de las intenciones profesionales del agente.
- social, en tanto las acciones son interpretadas por los demás, quienes también asignan un significado y actúan en consecuencia.
- histórico, reconociendo el origen y contexto de la situación en la que el agente, los demás y la institución son parte de ella, junto a la historia del agente y una serie de tradiciones educativas a lo largo del tiempo.
- político, desde el entendido de que existe una micropolítica de la situación educativa que se manifiesta en el tipo de relación educativa que se establece, en el marco de estructuras más generales de la sociedad.

A partir de una investigación sobre prácticas profesionales, Diego Silva (2018) caracteriza una práctica como una forma de hacer algo, que produce efectos en personas y cosas, donde se ejerce un saber hacer y basada en un conjunto de reglas

más o menos explícitas. Conforme a ello, concluye que “una práctica es hacer algo que afecta a personas o cosas, mediante el despliegue de unas tecnologías en un marco reglado” (p. 229).

La educación social como un tipo de práctica social (Sáez Carreras, 2003) encuentra su particularidad desde una doble condición: ser una profesión social y ser una profesión educativa (Molina, 2003b). Desde la primera se entiende que la práctica profesional debe basarse, al menos en este aquí y ahora, en criterios de derecho y justicia social. Con relación a la segunda, la práctica profesional se sostiene en tres pilares: política, ética y praxis (Molina, 2003b). Asimismo, es una práctica orientada por la singularidad (Sánchez, 2020), más allá de si se trabaja de forma individual o grupal. En oposición a la lógica de la homogeneización, Segundo Moyano (2010) destaca la relevancia de sostener una práctica educativa singularizada, que atienda la particularidad que supone cada persona.

Tal como lo establecen los documentos institucionales de ADESU y ASEDES⁵, transmisión, mediación y generación de ambientes educativos son las tres funciones específicas de la educadora y el educador social; al mismo tiempo que comparten otras con las demás profesiones del campo socioeducativo. Además, educadoras y educadores, son parte de *los oficios del lazo. Oficios del acompañamiento* que más allá de los distintos nombres propios con que se presentan y diferencian unos de otros, “coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas” de otros (Frigerio, 2017, p.44).

Eva Bretones, en su prólogo dice que la palabra acompañar da cuenta de una “acción paraguas que acoge, sin distinción, formas diversas y desiguales de trabajar lo social”, entendiendo que se trata de un “verbo desdibujado e impersonal, pero también, muletilla interesada que justifica prácticas de control y deshumanizadas” (Planella, 2016, p. 9). A modo de ejemplo, en un viejo estudio (Lahore et al, 2005) se caracterizan ciertas modalidades de acompañamiento de la cotidianidad de una institución educativa por parte de educadoras y educadores, refiriéndose a formas de estar poco reflexivas respecto a sus intencionalidades educativas. En tal sentido, Bretones afirma que se trata de resignificar la palabra “acompañar” como un acto político de resistencia y reconocimiento de un posicionamiento particular frente al ejercicio de la profesión (Planella, 2016, p. 10). Con la intención de dar un sentido antropológico al acompañar, Laurence Cornu (2017) propone pensar el acompañamiento como algo más amplio que la ayuda altruista, en tanto refiere a un hacer profesional que hace humanidad.

⁵ Asociaciones de profesionales de la educación social de Uruguay y España.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Vicente Sisto (2008) entiende la investigación cualitativa como aquella que se remite a la significación, es decir, a cómo los seres humanos damos sentido al mundo y a lo que (nos) sucede, sobre lo cual construimos nuestra experiencia subjetiva y nuestras identidades. El autor caracteriza la investigación cualitativa como una producción social localizada, en tanto la representación de la realidad que construye el investigador es una producción que reúne significados que emergen de prácticas sociales situadas. En tal sentido, agrega: “la investigación cualitativa hoy aparece definida como «una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un set de prácticas materiales interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo» (Denzin y Lincoln, 2003, pp. 4-5)” (Sisto, 2008, p. 120).

Esta tesis supuso la realización de un estudio del tipo cualitativo, basado en una perspectiva situada de investigación social, trabajando con el conjunto de significaciones que educadoras y educadores sociales construyen a partir de sus prácticas profesionales con adolescentes y sus concepciones sobre las identidades adolescentes.

Juan Sandoval (2013) desarrolla un marco teórico desde el cual concibe al conocimiento como “acción situada”, a partir de las nociones de trasfondo y articulación. En tal sentido, entiende que el conocimiento es “producto de un trasfondo corporal e histórico en el cual se articulan saberes y prácticas, con artefactos, espacios y tradiciones que hacen parte de una forma de vida” (p. 38). En lo que refiere a estos dos conceptos claves: por un lado, Sandoval caracteriza la idea de trasfondo como “un contexto de constricciones que actúan como condición de posibilidad de los procesos de dotación de sentido” (p. 38); mientras que la articulación implica “el proceso de constitución del mundo desde la coordinación, traducción, conflicto y mestizaje que supone que algo se «articule» con otra cosa” (p. 39).

De este modo, la investigación cualitativa “emerge como una práctica por definición articuladora, en la cual los diversos actores situados en unos contextos simbólicos y materiales que les sirven de trasfondo, participan en una verdadera experiencia de traducción” (Sandoval, 2013, p. 44). Y agrega el autor, la práctica de investigar:

supone articularse con formas de agencia que se actualizan desde el trasfondo que comparten, de modo que los investigadores sólo pueden producir versiones parciales de la realidad, ya que tanto él como el fenómeno que estudia, son el resultado de los procesos materiales y simbólicos con los cuales se articulan. (p. 45)

Trasfondo y articulación, prosigue Sandoval, se relacionan con la noción de discurso. Los discursos emergen “producto de la reorganización de elementos incompletos que se constituyen en una entidad estructural y con sentido”, pero “sólo en un momento particular de la propia práctica discursiva” (p. 40). El discurso surge entonces a partir de un trasfondo, mientras que su sentido se construye como resultado de la articulación que se produce en la propia acción de discurso.

Construcción de datos

Como técnica de investigación cualitativa, se decidió para este estudio realizar entrevistas semiestructuradas abiertas a educadoras y educadores sociales que trabajan con adolescentes. Los tipos de entrevistas se diferencian entre sí por el grado de estructuración de los contenidos de las mismas y por la situación de interacción a que den lugar; diferencias que son consecuencia de los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan su uso (Sautu, 1999, p. 41).

Dentro de lo que son las técnicas de conversación cualitativas, Miguel Valles (1999) retomando a Denzin y a Gorden, distingue tres tipos de entrevistas según sus grados de estandarización y estructuración: entrevista estandarizada programada, entrevista estandarizada no programada y entrevista no estandarizada. La estandarizada programada es la más estructurada de todas, suponiendo las mismas preguntas, con igual redacción y en el mismo orden para todas las personas entrevistadas. La estandarizada no programada es semiestructurada, en la cual si bien hay un listado común de preguntas, la formulación y el orden de las mismas no tiene por qué ser idéntico para todos los casos. Finalmente, la entrevista no estandarizada carece de una lista predeterminada de preguntas. Por otra parte, siguiendo a Patton, Valles presenta otra tipología de entrevistas destacando cuatro modalidades: conversación informal, entrevista basada en guion, entrevista estandarizada abierta y entrevista estandarizada cerrada. En particular, una característica que diferencia la segunda de la tercera refiere a que en la basada en guion se definen temas, pero quien entrevista tiene libertad para ordenar y formular las preguntas durante la entrevista, mientras que en la estandarizada abierta las preguntas están redactadas y ordenadas para todas las entrevistas por igual. Asimismo, si se consideran los últimos

dos tipos de entrevistas, éstas se oponen por el tipo de respuesta prevista; en el primer caso es libre y en el segundo las respuestas están definidas a partir de un conjunto de opciones a elegir. Tal diferencia justifica que una se trata de una técnica cualitativa y la otra cuantitativa, respectivamente.

La elección de la entrevista semiestructurada para el trabajo de campo se fundamenta en que las mismas facilitan la construcción y el análisis de discursos. Discursos que han sido “construidos por la práctica directa”, y la posibilidad de que el análisis se dé a través “de la experiencia que del tema poseen un cierto número de personas que a la vez son parte y producto de la acción estudiada” (Tonon, 2008, p.50).

Desde el entendido de que en la estrategia de muestreo teórico para la selección de personas a entrevistar, lo importante es el potencial de cada “caso” para la construcción del conocimiento y no el número de casos en sí (Taylor y Bodgan, 1987), se combinaron ciertos criterios para la conformación de una muestra heterogénea. Como primer criterio se propuso contemplar una variedad de ámbitos laborales en los que educadoras y educadores sociales trabajan con adolescentes. Por el tema de estudio, interesó en particular focalizarse en aquellos centros o proyectos (socio)educativos en los que las adolescencias conviven con pares un número importante de horas a lo largo de la semana. Conforme a ello se delimitó el universo de ámbitos posibles a tres dispositivos pedagógicos concretos: centros de educación media, centros de protección de 24 hs y centros juveniles. Para garantizar la heterogeneidad de la muestra con base en este criterio, se decidió hacer la misma cantidad de entrevistas por ámbito. En segundo lugar, importó seleccionar profesionales que trabajaran de forma cotidiana con adolescentes desde un rol de “atención directa”, dejando de lado otros posibles roles de gestión en el centro. Finalmente, se consideró valorar en la medida de lo posible otros criterios distributivos, tales como tiempos de titulación y de experiencia laboral en el campo socioeducativo.

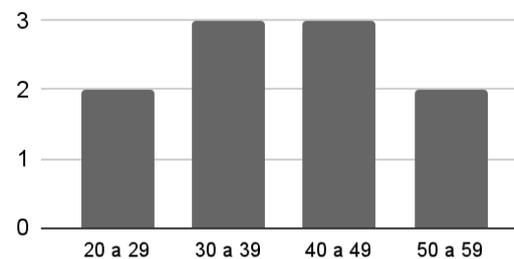
El diseño de la entrevista partió de un listado de preguntas abiertas comunes para todas las personas entrevistadas, dejando libertad para que durante el desarrollo de la entrevista se defina formulación y posible alteración del orden, pudiendo además incorporar nuevas preguntas producto de la conversación establecida en cada caso.

El proceso de implementación de las entrevistas fue progresivo, realizándose en una primera instancia una serie de seis, seleccionando dos personas a entrevistar por ámbito laboral definido. Luego se inició una segunda serie, tratando de respetar la heterogeneidad de ámbitos, concluyendo el trabajo de campo con otras cuatro entrevistas. En el caso de los centros de educación media, son pocas las personas

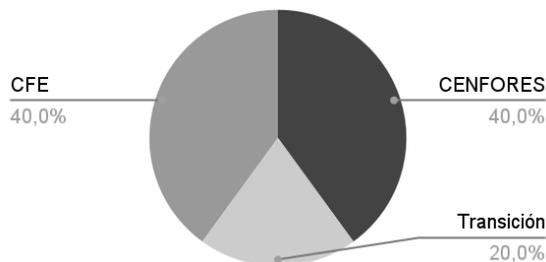
tituladas trabajando en “atención directa”, por lo que se incluyó como tercera entrevista a una persona que trabaja en CECAP⁶. Una vez completado el criterio de tres entrevistas por ámbito, la décima entrevista se realizó a otra persona que trabaja en un centro juvenil, ámbito donde actualmente hay más profesionales trabajando en comparación con los otros dos.

En cuanto a otras características que finalmente tiene la muestra, se puede decir que la misma es heterogénea respecto a la edad de las personas, el tiempo y lugar de recibimiento⁷, y los años de trabajo en el actual empleo⁸.

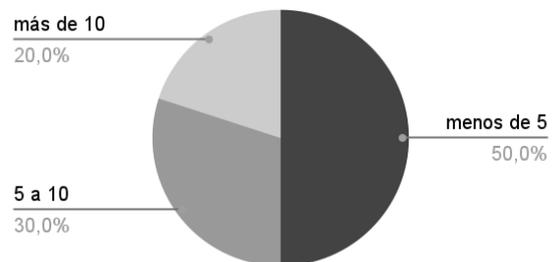
Edad



Titulación



Años en trabajo actual



En lo que se refiere a los años en el trabajo actual, cabe señalar que si bien la mitad de las personas entrevistadas se encuentran ubicadas en el tramo de “menos de 5 años”, en todos los casos llevan entre un año y tres. Como otra caracterización, mencionar que son diversas las trayectorias formativas de las personas entrevistadas, más allá de la titulación en educación social. Además, en todos los casos han realizado distintas actividades de formación permanente, existiendo varias personas

⁶ Propuesta del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) inscripta en la órbita de la educación no formal y por ende no es parte de la educación obligatoria. Sin embargo, existe un encargo institucional de proteger las trayectorias educativas, además de que la vida institucional del centro tiene características comparables a las de un liceo o una escuela técnica

⁷ La formación de Educadores y Educadoras Sociales en Uruguay se origina a principios de la década del 90 en el entonces Instituto Nacional del Menor (actual INAU), desarrollándose en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) de dicho instituto hasta el año 2010, ya que a partir del 2011 la formación pasa a la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP. Sin embargo, durante el 2011 y algunos años posteriores, la formación continuó en CENFORES para aquellas personas que quisieran finalizar allí el plan de estudios iniciado; mientras que otras revalidaron sus cursos aprobados y continuaron en CFE.

⁸ Recordar que este trabajo, en cada caso, es el que justificó la selección de las personas entrevistadas, pudiendo tratarse de un centro de educación media, un centro de protección de 24 hs o un centro juvenil.

que han tenido vínculo con otras formaciones universitarias o terciarias, destacándose tres de ellas que han pasado o finalizado carreras de profesorado (CFE) y dos tituladas en la licenciatura en psicología en la Universidad de la República (UDELAR). Por otra parte, hay dos profesionales que están cursando una maestría como formación de posgrado. En lo que respecta a la composición de la muestra según sexo, se entrevistó a 9 mujeres, manteniéndose cierta proporcionalidad acorde con ser un colectivo profesional altamente feminizado en Uruguay⁹. Finalmente, agregar que salvo una de las personas entrevistadas, el resto de educadoras y educadores tienen otras experiencias laborales de trabajo con adolescentes.

Análisis de las entrevistas

Si bien Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) reflexionan particularmente sobre cómo analizar entrevistas biográficas realizadas a docentes, sus ideas resultan sugerentes para el análisis de las entrevistas hechas para esta tesis. Siguiendo los aportes de Goodson, expresan que los relatos requieren una “genealogía del contexto”. Las relaciones entre quien informa y quien analiza no puede limitarse a tomar nota, en tanto una fidelidad extrema al discurso limita el aporte de otra narrativa a partir del análisis. Sin embargo, como contrapartida se corre el riesgo de recortar las voces de las personas entrevistadas a gusto de quien investiga, manipulando el discurso originario. El asunto para los autores, pasa por encontrar un equilibrio entre una interpretación que no se limite a los discursos y una interpretación que prescindiera de ellos. Conforme a ello, entienden que una teoría fundamentada de los discursos es un camino a seguir.

Es por ello que, este estudio se inscribe en el contexto de la teoría fundamentada desarrollada por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), la cual es referencia para distintas disciplinas de las ciencias sociales. Este método utiliza la inducción para el proceso de elaboración de teoría a partir de los datos obtenidos, por lo cual no existe una teoría preconcebida a descubrir, sino que ésta emerge a partir de los datos. Desde este enfoque, se considera que existen mayores posibilidades de generar conocimiento, aumentando los niveles de comprensión y proporcionando mayores sentidos para la acción.

A partir de los datos construidos en el trabajo de campo, se pasa a un proceso

⁹ Según datos preliminares del primer Censo Nacional de Educadoras y Educadores Sociales del Uruguay realizado en el 2022, el 84% son mujeres, con una cobertura de algo más del 60% del total de personas tituladas. Este Censo es parte del Proyecto de investigación “Componer los saberes de las prácticas entre formación, experiencia e investigación”, en el marco de fondo sectorial de educación: CFE Investiga con el apoyo de la ANII.

de codificación que permite establecer categorías de análisis y relaciones. Como plantean Strauss y Corbin (2002), se distingue la realización de tres etapas en el proceso de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta es el proceso analítico por medio del cual se lee el texto de manera reflexiva, identificando categorías pertinentes y descubriendo en los datos sus propiedades y dimensiones. En la segunda etapa la codificación ocurre alrededor del eje de cada categoría, relacionando la misma con subcategorías que la componen y enlazando éstas a partir de sus propiedades y dimensiones. En tal sentido, en la codificación axial las categorías se precisan y se desarrollan. Finalmente, la codificación selectiva supone la integración y relación de todas las categorías entre sí (Strauss - Corbin, 2002).

El análisis temático debe incluir las perspectivas y voces de las personas entrevistadas, evitando posturas ilustrativas (extractos citados en el marco de una apropiación propia de las voces) o el textualismo radical (atribuir valor por sí mismo a las palabras de las personas). Por ello, se teoriza a partir de los datos (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001).

En este caso, el análisis en un principio fue progresivo, desarrollándose a partir de la producción de los primeros datos, haciéndose luego más intensivo a lo largo del resto del proceso de investigación. Para ello se realizó un análisis de categorías emergentes del discurso y el establecimiento de relaciones entre ellas, mediante la utilización del software MAXQDA. Se comenzó la codificación abierta y axial respecto a cómo educadoras y educadores caracterizan sus prácticas profesionales, así como a las concepciones elaboradas respecto a las identidades adolescentes. A partir de la emergencia de las primeras categorías y subcategorías, se pasó posteriormente a una etapa de recodificación selectiva y recategorización por reducción, para finalmente iniciar una etapa de relacionamiento de categorías.

Implicaciones del investigador

Referirse al tema de la implicación de quien investiga, siempre presente en una investigación y a lo largo de todo el proceso, supone dar “cuenta de las múltiples relaciones que, como investigadoras y sujetos de la investigación (individual, social), entablamos en el proceso de conocimiento, incluyendo dimensiones tanto conscientes como inconscientes” (Olaza y Ruiz Barbot, 2023, p. 25).

La implicación se puede rastrear en el interés de quien investiga por el tema de estudio, en las preguntas realizadas y el desarrollo de las entrevistas, en cómo

estructura el análisis de datos, entre otros. Por eso, el estudio de la implicación “es una táctica metodológica de encuentro con nuestra subjetividad en la experiencia de investigar” (Ruiz Barbot et al, 2023, p.122). Analizar la implicación:

es romper la clausura, abrirse a lo múltiple, hablar con nuestro extranjero interior. Analizar la implicación significa situarnos en la empatía y el extrañamiento, en la proximidad y en la distancia, en la observación y en la participación con esos otros sujetos de la investigación. Reconocer nuestra afectividad puesta en juego en la relación o encuentro con los otros y nuestro trabajo reflexivo al encontrarnos con nosotros mismos en el escritorio, con el equipo de investigación, con lecturas teóricas, con el director de nuestra tesis. La implicación no se concibe sin simpatía y sin distancia, nos vuelve a decir Enriquez (99/2000). Entre la simpatía, la afectación y la reflexión distanciada de esa afectación irán emergiendo supuestos, saberes, interpretaciones, conocimiento. (Ruiz Barbot et al, 2023, p.122)

Dada las condiciones en las que se hace una tesis de maestría, el análisis de mi implicación lo puedo realizar a partir de un proceso de auto-observación (Sisto, 2008) y de cierto distanciamiento reflexivo (Ruiz Barbot et al, 2023) realizado junto a la directora de tesis.

Siguiendo los aportes de Savoye y de Barbier, existen tres dimensiones para pensar la implicación: el vínculo que el investigador establece con su objeto, el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador, y la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales (Manrique et al, 2016).

Desde mi doble condición, educador social cuyas prácticas profesionales se han centrado históricamente en el trabajo con las adolescencias —aunque no durante el tiempo de realización de la tesis— y docente de la formación de educadores y educadoras sociales, el tema que se investiga y las personas entrevistadas me resultan “familiares”. Ello conlleva en primer lugar reconocermelo como parte de la red investigada (Sandoval, 2013) y asumir que “la investigación social es ejercida por gente que tiene mucho en común con aquellos a quienes estudia” (Sisto, 2008, p.123).

¿Se sabe por qué uno elige un tema a investigar? Siguiendo lo ensayado por Meirieu cuando se pregunta si se sabe por qué se escoge una profesión, asumo que el curso de las cosas nos permite construir ciertas justificaciones a posteriori, aunque siempre serán provisionales. Valiéndome de mi historia al revés como propone el propio Meirieu, desde hace algunos años no trabajo con adolescentes, al menos por

ahora. Si bien en sus inicios mi trabajo profesional con las adolescencias pudo responder a ciertos hechos fortuitos, con el tiempo he elegido trabajar con ellas, me gusta hacerlo, me interesa pensarlas, me convocan como educador. Pero también rememoro mi adolescencia, hasta con cierta añoranza. Quizás también ese recuerdo y el protagonismo que tuvo esa etapa de la vida en mi historia y en lo que soy, son parte de lo que se cuece a la hora de elegir qué investigar. Práctica de Investigar, que además en mi caso, es inseparable de educar.

Comparto entender la investigación “como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado, sin embargo esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este es el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo” (Sisto, 2008, p.120). Por ello, la preparación y el desarrollo de las entrevistas tuvo como preocupación principal poder instalar preguntas que permitieran a las personas entrevistadas dar sus puntos de vista, tratando de evitar tanto en la formulación de las preguntas como en el diálogo generado una exposición de mis perspectivas personales. En palabras de Graciela Tonon (2009):

La entrevista de investigación es un encuentro entre dos sujetos, en el cual el investigador habla lo menos posible y se limita a estimular al entrevistado a que él mismo hable. En relación al lenguaje utilizado por el investigador, éste puede cambiar de sujeto a sujeto, siempre que se mantenga en esencia lo que se quiere preguntar. Esta adaptación del lenguaje, producida por parte del investigador, tiene como objetivo facilitar al entrevistado su comprensión del tema, así como “acercarlo” al entrevistado. (p.54)

Al cierre de una de las entrevistas, al margen ya de toda pregunta, nos quedamos conversando con una de las personas entrevistadas sobre los sentidos y efectos de este estudio basado en entrevistar a colegas. “*Vos sos como el director de orquesta*” me dijo. La imagen del director haciendo “sonar” distintos “instrumentos” y tratando de componer algo común me resulta sugerente. Creo que algo de eso es lo que quise hacer con mi tesis.

Desde una perspectiva de *investigación militante*, como propone García Molina (2003):

Se trata de la construcción de mapas de lo viviendo/vivido en lo cotidiano, de los itinerarios y recorridos, de lo no estático, de lo no lleno, de lo que sucede simultáneamente al margen de lo oficial, de lo híbrido o, en definitiva, de todo lo soterrado en los rincones físicos y temporales de los lugares donde las prácticas oficiales de cualquier tipo tienen lugar. Si es posible establecer esos

mapas, es pertinente la figura del investigador militante como desarrollador de una labor teórico y práctica orientada a coproducir saberes y modos de una sociabilidad alternativa a partir de la potencia de saberes subalternos. (p. 41)

Quizás el mayor propósito de esta tesis sea entonces politizar la investigación, hacerla militante, es decir contribuir a la composición de un pensamiento colectivo y de producción común de verdad, encarnada en cuerpos y desde una horizontalidad ética del investigar con los otros (García Molina, 2003).

VI. ANÁLISIS

El análisis se estructura en tres apartados, de acuerdo a los objetivos de estudio. En un primer momento, se considera cómo educadoras y educadores a través de sus discursos caracterizan sus prácticas profesionales con adolescentes. En segunda instancia, se examinan las concepciones que educadoras y educadores van elaborando respecto a las identidades adolescentes. Por último, se indaga en posibles relaciones entre las dimensiones anteriores, discursos acerca de las prácticas y concepciones que se elaboran.

DISCURSOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Educadoras y educadores sociales que participaron de las entrevistas manifiestan diversas motivaciones para el ingreso a su actual trabajo con adolescentes, sintetizadas de la siguiente manera: una oportunidad laboral que se presenta independientemente de quiénes son las personas participantes del centro o proyecto, un interés profesional por las adolescencias, y una preferencia por desempeñarse profesionalmente en cierto ámbito laboral, que atendiendo a cuáles fueron los ámbitos seleccionados para este estudio también se podría vincular con el trabajo con las adolescencias. En definitiva, un empleo más o un interés particular por la tarea educativa con adolescentes —o indirectamente a través del ámbito laboral— dividen en dos partes iguales las razones que explican el vínculo inicial de educadoras y educadores con su actividad laboral actual con las adolescencias.

Más allá de esas razones iniciales, pensando en sus presentes profesionales, lo que más les gusta del trabajo con los y las adolescentes se puede agrupar en tres sentidos: el movimiento o dinamismo que supone una tarea no rutinaria e incierta; la intensidad y lo desafiante de las adolescencias conviviendo con lo divertido y el disfrute de acompañarlas; la expectativa por promover determinados efectos futuros en las adolescencias a partir de sus prácticas profesionales. Como representación de tales significados, se comparten algunas palabras propias de las personas entrevistadas al respecto: *“frescura”*, *“divague”*, *“potencia”*, *“etapa linda de la vida”*,

“exige energía”, “es agotador”, “me divierte”, “generan vida”, “dolores de cabeza”, “desafíos”, “lo inesperado”, “la incertidumbre”¹⁰.

Con la finalidad de pensar las caracterizaciones que emergen de los discursos de educadoras y educadores acerca de sus prácticas profesionales, interesó en un principio identificar sentidos respecto a “una forma de hacer algo” que “produce efectos en personas”, dos de los elementos propuestos por Silva (2018) a la hora de caracterizar una práctica. No obstante, en la medida que los efectos educativos pueden constituirse como finalidades últimas, pero difícilmente podrán ser evaluados (García Molina, 2003a), se optó por conversar en las entrevistas sobre las intencionalidades profesionales que le atribuyen a sus prácticas. Intencionalidades, que como dice el propio García Molina (2003a) remiten a los deseos de educar de educadoras y educadores sociales.

En este marco, el análisis de cómo educadoras y educadores sociales caracterizan sus prácticas profesionales con adolescentes, se estructura en torno a las intencionalidades que le atribuyen a sus prácticas y a las formas de hacer que las mismas asumen.

Intencionalidades de las prácticas profesionales

Las intencionalidades asociadas a las prácticas de educadoras y educadores, en buena medida tienen que ver con cómo se traducen los encargos profesionales y sus atravesamientos con los encargos institucionales donde trabajan. Núñez (1999, 2007) habla en términos de responsabilidades en juego, las profesionales y las político-institucionales, configurándose así un campo de responsabilidad pública en el cual se despliega la educación social.

Hacer que algo de lo educativo suceda

En el trabajo con las adolescencias, la primera responsabilidad que tienen educadoras y educadores sociales es que la persona aprenda (Núñez, 2007). Aprender “como experiencia humana cuyo propósito es el cultivo de nuestra humanidad” (Barcena y Mèlich; 2000, p.150).

Como trabajadoras y trabajadores de distintas instituciones del campo

¹⁰ A lo largo del presente capítulo, se recurrirá al uso de letra cursiva y entre comillas para distinguir las palabras de las personas entrevistadas, quienes serán identificadas con la letra E y un número entre paréntesis, salvo que se trate de palabras sueltas o expresiones mínimas como las que justificaron esta nota.

socioeducativo, éstas deben ser pensadas como espacios sociales donde las adolescencias “puedan estar, jugar, aprender, encontrar puntos de interés en los patrimonios culturales, desplegar lugares de convivencia, y no hacer recaer exclusivamente en sus familias el sostenimiento de los procesos de socialización y culturalización que un mundo en cambio exige” (Núñez, 2007, p.45). Así lo refleja una de las personas entrevistadas respecto a la institución donde trabaja:

“Pero más que nada, por ahí la socialización de ellos de una manera pacífica. Y en realidad que el tiempo que pasen ahí la pasen bien. Eso también forma parte de esa socialización, pero que realmente cuando están puedan disfrutar”
(E5)

Como propone la misma Núñez (1999), es necesario pensar una red educativa como nueva manera de organizar la responsabilidad pública en educación. En las condiciones de época actuales, las posibilidades de ejercer el derecho a la educación no pueden quedar circunscritas a un único actor. Asimismo, la educación obligatoria no logra *hacer sitio* (Meirieu, 1998) a todas las adolescencias.

Por tanto, centros de educación media, centros juveniles y centros de protección 24 horas deben ser reconocidos como espacios que componen esta red, compartiendo la responsabilidad de educar a las adolescencias. Pensando en sus lugares de trabajo, algunos otros discursos de educadoras y educadores hacen explícito el lugar que ocupan estas instituciones y su ejercicio profesional como parte de esta red educativa:

“(...) mi intencionalidad, entiendo que va por el lado de generar espacios, escenarios, donde suceda algo del orden educativo” (E6)

“(...) generar espacios para que otros los habiten” (E9)

En el caso concreto de quienes trabajan en centros de educación media, la responsabilidad es pensada más allá de los saberes disciplinares: *“que pasen otras cosas más allá de lo académico”, “que no sea sólo aprender matemáticas”*. Quizás como propone Meirieu (1998), desde la convicción de que quien educa es un *pasador de cultura*, la cual entiende en sentido amplio y no refiriéndose a las disciplinas escolares en su acepción tradicional.

En otro orden de cosas, se destaca el tema de la autonomía como parte de ese *“que algo de lo educativo suceda”*. Si bien no es lo que ocupa mayor protagonismo en los distintos discursos, en casi la mitad de las entrevistas existen ciertas referencias al respecto. Así se podría interpretar que una de las intencionalidades educativas pasa por *“poder generar autonomía”* o que los y las adolescentes *“aumenten sus*

posibilidades de autonomía”, o bien que incorporen *“alguna herramienta de autonomía”* o sean *“un poco más autónomos”*.

Ya hace unos cuantos años Meirieu (1998) advertía sobre la necesidad de desconfiar de la noción de autonomía, en tanto la palabra se utiliza en exceso y deja de ser significativa. Para no quedar en el lugar de no decir nada, entiende que cuando se habla de autonomía es necesario precisar ámbitos, niveles y medios, siendo más conveniente hablar de proceso de autonomización, pese a lo jeringozo de la expresión. Sólo así “pasa a ser algo muy distinto de un deseo piadoso o de una exhortación vana” (p. 88). La cuestión de la autonomía dice Merieu, debe ser parte de toda actividad educativa y no un estado final al que se aspira llegar, la autonomía “se adquiere en el curso de toda la educación” (p.90).

Desde el punto de vista de Núñez (1999), favorecer —entre otros— la autonomía, la autoestima y la creatividad son parte de ciertas posiciones pestalozzianas frente a lo educativo, como si esas cuestiones fueran en sí y no de los efectos educativos o del trabajo de aprender. En cierta sintonía, Jordi Solé y Segundo Moyano (2017) denuncian una suerte de colonización del discurso educativo, provocado por el psicologismo que orienta las prácticas educativas en la actualidad. En sus palabras:

Las referencias constantes al desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad, la capacidad de ser respetuosos y tolerantes, la autoestima o el bienestar emocional y la felicidad, etc., son una muestra de ello. No cabe duda que todo ello remite a rasgos caracteriales y psicológicos. En cierta medida, se puede afirmar que, últimamente, la educación está ocupada en hacer que los sujetos internalicen cierta mirada psicológica sobre sí mismos. (p. 107)

Sin embargo, estas dimensiones *bienintencionadas* que nos alejan de la función educativa (Moyano, 2020) aparecen de forma aislada en algunas entrevistas que vinculan cierta intencionalidad profesional con que el sujeto *“logre ser feliz”* y *“recupere autoestima”*.

Proteger las trayectorias educativas obligatorias

Como modo de hacer efectivo el derecho a la educación, en el 2015 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay resolvió la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas que proteja y acompañe la educación obligatoria. Con una educación primaria casi universalizada (De Armas, 2018), el problema de la educación media en el país no se sitúa en el acceso sino en

la continuidad educativa (Filardo y Mancebo, 2013).

De este modo, para la educación social se configura la responsabilidad pública de que las adolescencias accedan y permanezcan en los centros de la educación obligatoria, de manera tal que puedan “sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades” (Núñez, 2007, p. 45). En definitiva, se trata de cómo dar soporte a los y las adolescentes para que puedan realizar con éxito sus trayectorias educativas obligatorias.

En varias entrevistas es explícita la intención de que las prácticas de educadoras y educadores contribuyan con la protección de tales trayectorias educativas. Es de destacar que dichas referencias corresponden a profesionales que trabajan en los tres ámbitos institucionales estudiados, no siendo unánime la referencia para ninguno de ellos si se toma en cuenta la totalidad de entrevistas realizadas por ámbito. En particular entonces, cuando se les pregunta por sus intencionalidades profesionales, no todas las personas que trabajan en centros de educación media manifiestan de manera explícita tal finalidad en sus prácticas. No obstante, detrás de la intención de “acompañar el uno a uno” podrían estar las trayectorias educativas. El sentido de acompañar el uno a uno se ve reflejado así en las siguientes palabras:

“El encargo ahora es este. Tenemos como que seguir siendo mediadores, pero de parte de la dirección nos piden un poco que estemos más con los docentes. Lo otro que tenemos que hacer y que lo hacemos, es esto de adolescentes que dejan de venir, ir a hacer visitas y hacer territorio, tratar de trabajar en red” (E4)

Por otra parte, resultan diversas las formas de expresar este propósito de las prácticas profesionales: “apoyar la continuidad educativa”, “acompañamiento a las trayectorias de educación formal”, “afiliación a la educación formal”, “vincular con lo educativo”. Tales expresiones dan cuenta de variedad de verbos que nombran la acción profesional y variedad de modos de nombrar el vínculo entre las adolescencias y la educación obligatoria. Con relación a esto último, la revisión bibliográfica sobre la problemática de la continuidad educativa, da cuenta de conceptos clásicos tales como abandono, deserción, desafiliación, entre otros. Diversas formas de nombrar, consecuencia de distintas operaciones que las producen y generando efectos distintos sobre la comprensión de la problemática.

Dar lugar a la ciudadanía

Promover condiciones para el ejercicio del derecho a la educación en general y a la educación obligatoria en particular, son parte de las responsabilidades públicas de la educación social para con las adolescencias. En cuanto profesión de lo social que debe basarse en criterios de derecho y justicia social (Molina, 2003b), la educación social trabaja además en clave de construcción de ciudadanía en sentido amplio. La educación ligada al ejercicio de la justicia social procura “a los ciudadanos un marco de igualdad jurídica, de garantía para el ejercicio de sus deberes y derechos” (Núñez, 2007, p.41).

Al respecto, educadoras y educadores manifiestan:

“Si bien nuestro trabajo es trabajar con la cultura y poner en común ciertos saberes (...) como educadora, va más allá de lo pedagógico y tiene que ver también con garantizar otros derechos” (E10)

“Yo siempre hablo del prójimo, estamos educando el prójimo, formando ciudadanos para que puedan estar en la sociedad desde un lugar crítico, desde el lugar del cambio, asumiendo la norma y transformándola” (E2)

“(...) accesibilidad a sus derechos, conocimiento de estos, desde cómo manejarse en una policlínica hasta el día del parto, el derecho a ser acompañada, todo lo que tiene que ver con la salud sexual y reproductiva en la adolescencia, creo que ahí hay una intencionalidad clara de asesoramiento, de acompañamiento” (E9)

Dentro de lo que podrían ser un conjunto de funciones profesionales compartidas con otros actores del campo socioeducativo, educadoras y educadores consideran que parte de sus acciones profesionales deben colaborar con el acceso a información y el ejercicio de derechos, apostando además a que cada adolescente ocupe un lugar protagónico en su entorno inmediato así como en la sociedad en general.

Formas profesionales de hacer

Repasando el pensamiento de Fernand Deligny, Jordi Planella (2016) sostiene que el modelo del educador francés no se trata ni de un método pedagógico ni de técnicas; sino de una posición a mantener. Pese a la aclaración de que ésta no podrá

mantenerse más allá de cierto tiempo, quizás lo relevante sea precisar que una posición como educador o educadora se (re)construye de manera permanente durante todo el ejercicio profesional. Asimismo, ello no excluye que una práctica educativa se pueda materializar a través de métodos y técnicas particulares.

Posiciones

Qué hace la diferencia para que docentes en condiciones de trabajo y formativas similares asuman la tarea de formas distintas, es lo que se preguntan Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014). A partir de la categoría de posición docente, presentan una serie de movimientos y recorridos teóricos procurando responder tal interrogante.

Para estos autores, la posición no está previamente determinada ni es estática, sino que se construye en situación y de forma constante. Sin embargo, tampoco se da en el vacío, en tanto sí existen enmarcaciones previas. La construcción de una posición supone formas de sensibilidad y modos de dejarse interpelar por situaciones y otros con los que se trabaja. Siempre hay un terreno que ofrece dilemas sobre los cuales hay que posicionarse y tomar decisiones (Southwell y Vassiliades, 2014).

Las prácticas de educadoras y educadores sociales se desarrollan a partir de la construcción de determinadas posiciones sobre el trabajo para con el otro (Planella, 2016). Posiciones que conllevan ciertas consideraciones éticas respecto al “*encuentro con el otro*”, el “*mano a mano*”, la “*relación educativa*”. Así, “*atención*”, “*escucha*”, “*cuidado*” y “*respeto*” son expresiones recurrentes en las entrevistas a la hora de caracterizar una posición profesional necesaria para el trabajo con las adolescencias. Un trato humano y humanizante que se base en la experiencia del no daño, agrega una de las personas entrevistadas:

“(…) es una relación basada fundamentalmente en la experiencia del no daño. Uno se acerca a personas que de una forma u otra pasaron por experiencias que fueron traumáticas. El hecho de vivir institucionalizado es una experiencia extrema” (E2)

A propósito, el filósofo español Carlos Thiebaut (2017) ha empleado la expresión *experiencia del daño* para referirse a:

los procesos, las acciones, las relaciones —momentáneas o institucionales— que producen negatividad física, psíquica, cultural o moral (como una herida, una lesión, una condición lesiva de intereses y derechos) en una persona por

medio de una acción intencional o una omisión. (p. 11)

Más allá de las adolescencias institucionalizadas, en muchos casos educadoras y educadores trabajan con adolescentes que han vivido o viven situaciones de vulneración de derechos, donde la *experiencia del dolor* (Silva, 2008) y de *lo insostenible* (Rodríguez, 2016) transforman las vidas adolescentes en *vidas dañadas* (Frigerio, 2008b). Así lo manifiesta alguien que no trabaja en un centro de protección 24 horas:

“Lo que está salado de los dispositivos en los que estamos muchas veces, que por momentos el nivel de sufrimiento es muy, muy alto, y si se nos permea en el cuerpo (...) en el caso de estos gurises con quienes estamos en los dispositivos, es un poco elegir, frente a este nivel de sufrimiento voy a elegir, voy a ir a dar la lucha porque aparezca, florezca la pulsión de vida, que aparezcan las ganas de vivir ahí” (E6)

En todos los casos además, educadoras y educadores trabajan con adolescentes, personas atravesadas por el inevitable sufrimiento que supone la adolescencia en tanto síntoma de la pubertad (Brignoni, 2012). Por todo lo anterior, cobra especial sentido pensar prácticas profesionales del no daño, a partir de las cuales construir una relación educativa con cada adolescente:

“Y la forma del vínculo comienza por el no daño. Saber que no te voy a hacer mal, y desde ahí construir una relación” (E2)

“Yo creo que la única forma de incidir en el proceso educativo de un ser humano es que previamente se construya un vínculo de confianza, o sea un vínculo que a mí me habilite a tener una acción” (E7)

El no daño como punto de partida que habilite la relación educativa, pero como condición permanente que la sostenga. En la mayoría de los relatos profesionales ocupa un papel sobresaliente la noción de relación educativa. Ésta, desde los discursos del modelo crítico de educación social (Núñez, 2010), supone una lógica de lugares en la que cada integrante de la misma realiza su trabajo en torno a la cultura. Recordemos que:

la lógica de los lugares remite a la idea de que el sujeto de la educación es efecto de un lugar, en tanto existe una oferta de contenidos culturales que realiza quien educa y alguien dispuesto a apropiarse de ellos. Se trata de un lugar que se ocupa en el marco de una estructura de relaciones, en la cual la cultura juega un papel protagónico. Quien educa realiza un trabajo previo de selección y traducción de los contenidos culturales que se ofrecen, mientras

que quien está dispuesto a apropiarse de ellos asume un trabajo posterior de adquisición y transformación de los mismos (Lahore, 2020, p. 130)

Una relación además de alteridad, de una ética con el otro, en la que quien educa asume una responsabilidad de reconocimiento, hospitalidad y cierta justicia hacia las adolescencias en general.

“En realidad, considero la relación educativa desde una mirada que es muy difícil también mantener y que en realidad me parece que también es la parte más como identitaria de la educación social. Esa mirada sin intentar juzgar al otro” (E5)

“(…) la relación educativa, creo que venía como un poco de esto, porque se me engancha, cuando pienso en intencionalidad creo que ahí es como lo que está marcando justamente una relación educativa, era un poco esto que te traía, como pensar una forma de concebir a ese otro primero, que tiene que ver con un sujeto de la educación, un sujeto de posibilidades, un sujeto que aprende, un sujeto de responsabilidad, como es toda esa construcción, me parece que está por detrás (...) establezco una relación educativa, ese otro no puede ser cualquier otro, o sea, puede haber múltiples formas de entender un otro, y creo que en este caso para que haya relación educativa tiene que ver con eso” (E6)

Orientaciones metodológicas

José García Molina (2003a, 2012) propone algunos aportes para pensar las metodologías de la educación social. Tomando como punto de partida la imposibilidad de hablar de un método único, registra a lo largo de su obra un corrimiento entre la idea clásica del método como conjunto de pasos preexistentes a seguir, y una suerte de retorno a la acepción griega que entiende el método como ponerse en camino, como un hacer camino al andar. Este hacer métodos entiende, se configura sobre la base del despliegue de las tres funciones propias de la educación social: transmisión, mediación y generación de contextos (García Molina, 2012).

La pregunta por los métodos de la educación social, remite a:

¿cómo realizar una buena oferta de contenidos culturales valiosos?, ¿cómo posibilitar una relación educativa con el sujeto?, ¿cómo generar y enriquecer un ambiente donde esa adquisición sea posible?, ¿qué recursos y actividades habrán de ponerse en juego tanto por parte del educador como por parte del sujeto para que éste sea capaz de? En este sentido defendemos la necesidad

de una didáctica de la educación social. Una didáctica preocupada por el estudio, la invención y creación de metodologías, orientaciones, técnicas, recursos y materiales que faciliten el aprendizaje de los sujetos. (García Molina, 2003a, p. 142)

Si bien se trata de una perspectiva de la didáctica que pone más el acento en la forma que en la sustancia de lo que se enseña, de cualquier modo resulta compartible la preocupación por la invención metodológica en la educación social. Ello desde el entendido de que, como agrega el mismo García Molina, en las prácticas de educación social hay una “tendencia a pensar en demasía la finalidad y poco el proceso educativo” (p.141).

Lejos de proponerse un método o un repertorio de técnicas, la cuestión metodológica en educación social pasa por definir determinadas orientaciones que ayuden a estar en camino, a sostener ciertas formas de hacer profesional. Cosme Sánchez (2020) al preguntarse por qué una orientación para una práctica, se responde que ésta última siempre “necesita situarse en relación a unas coordenadas, a un espacio y a un tiempo” (p. 128).

Una primera orientación que surge de las entrevistas, y seguramente en coherencia con la intención de hacer que algo de lo educativo suceda, refiere a la convicción de que es necesario **sostener una oferta educativa**. Así se puede comprender a partir de las siguientes palabras:

“la idea de la educación social generando otros espacios dentro del liceo va un poco por ese lado de poder ampliar las propuestas y que los gurises puedan vivir otras cosas” (E1)

“enriquecen al cotidiano, es un fuerte trabajo en el cotidiano, en la presencia, en el cara a cara, en el hacer cotidiano” (E2)

“me parece que se va generando [la relación educativa] en distintos momentos, muchas veces en esto de que haya algo también en el entre” (E3)

Graciela Frigerio (2017) entiende que en los oficios del lazo se pone en juego la dialéctica del “entre”, del entre dos, un entre que siempre requiere de un tercero. Entre adolescentes y quién educa, la oferta educativa configura ese entre. Oferta que puede ser de carácter grupal o individual, pero que debe siempre prestar atención a lo singular. Esta preocupación por lo individual, que no necesariamente supone “*el mano a mano*”:

“Lo primero que se me ocurre tiene que ver con el acompañamiento más a nivel individual, de proyectos educativos individuales con lo que eso implica, en cuanto al pienso, al encuentro individual (...) Y en ese acompañamiento, digamos, del rol como más educativo, pensar justamente en esa trayectoria en concreto y qué sostén o qué cuidado o qué línea de acción pensar en relación a otros espacios o a otras personas con ese sujeto. Por ejemplo, me parece que en parte esa es una de las tareas. Y también, en especial en algunos espacios de algunos días de la semana, lo que tiene que ver también un poco como de transmisión, esto como de enseñanza en algunos espacios. En particular, en el centro tenemos un espacio que se denomina espacio adolescente y en el cual se trabajan, como distintos temas en relación también a intereses o cosas que el equipo viene como pensando en trabajar. Por ejemplo, ahora, porque es lo que no me ocurre, estamos empezando como un ciclo de memoria, entonces, bueno, ahí tiene que ver también con algo de transmisión y de pensar (...) sobre algunas cuestiones que tienen que ver en relación con la memoria y el pasado reciente, y también cómo traer esto a la memoria personal de cada uno” (E3)

Este **atender la singularidad** es una segunda orientación presente en los discursos de educadoras y educadores:

“(...) es más que nada la manera de generar el vínculo y la mirada hacia el guri que se tiene como primer acercamiento. Y a partir de ahí el pensar las dinámicas, los talleres, las temáticas a desarrollar. Me parece que más que nada eso, esa intención educativa que vos en realidad la pensás ahí con el guri o con el grupo, puede ser individual o grupal” (E5)

“Bueno, los intereses individuales y grupales, que a veces mucho en el trabajo decimos que no podemos abarcar la individualidad, pero no tenemos que dejar de mirar esa individualidad, porque es la que hace que la tarea educativa se vaya construyendo y también vaya creciendo. Entonces, creo que una de las cosas a atender, por más que haya dificultades, haya desafíos, tiene que ver con la individualidad. O sea, estás trabajando con un grupo, pero estás trabajando con sujetos individuales que tienen como sus propias historias, sus propias demandas, sus propios sentidos” (E10)

“En esto de las singularidades, construir un vínculo a partir del interés y empezar a ver qué posibilidades están en mis manos para poder acompañar esas líneas de acción, encauzar, mediar y poder buscar con sus referentes adultos si realmente están disponibles” (E4)

Una práctica orientada por la singularidad, como alternativa a los “procesos emergentes de homogeneización y segregación en el campo de la Educación Social y el trabajo con el otro” (Sánchez, 2020, p. 125). La atención individualizada, dice Moyano (2010), supone una toma de posición ética respecto al sujeto de la educación. Posición que como venimos analizando, para educadoras y educadores significa además ciertas consideraciones éticas respecto al encuentro con el otro en el marco de una relación educativa, sosteniendo una oferta que permita que algo de lo educativo suceda. En esas coordenadas, emerge la consideración del “*interés*” de los y las adolescentes como una preocupación constante que aparece en los discursos de educadoras y educadores El interés como pivote (Núñez,1999) que articula la singularidad de cada adolescente con el sostenimiento de una oferta.

Por último, se identifica una tercera orientación que podemos nombrar como **crear condiciones para que cada adolescente pueda pensarse:**

“Ese educador social presente en las prácticas cotidianas, en todo aquello que es rutinario, repetitivo, el educador social presente en las instancias de análisis, de reflexión sobre la realidad cotidiana” (E2)

“(...) generar espacios más reflexivos, es importante que el adulto con los adolescentes en distintos ámbitos puedan generar (...) me parece más, de que él guri pueda pensarse” (E5)

“(...) espacios de reflexión para que ellas puedan pensarse, pensarse como adolescentes (...) Entonces me parece que ahí hay una línea clara de intencionalidad en cuanto a esto” (E9)

Se trata de habilitar procesos de responsabilización, en lugar de discursos moralizantes que juzguen (Medel, 2010). Para que los y las adolescentes se asuman como sujetos responsables, es necesario atribuirles responsabilidad, poner “al sujeto en el lugar de la pregunta y en confrontación con las consecuencias de sus actos con relación a su proceso de socialización” (Medel, 2010, p. 235). El juicio de valor del adulto obtura la pregunta, la posibilidad de pensarse.

Otro sentido posible del pensarse, también lo aporta Medel, cuando señala que hacer una oferta educativa es trabajar en una narrativa que permita al sujeto reconocer y reconocerse en diversos tiempos. Dar “sentidos a los acontecimientos pasados y, al mismo tiempo, la interpretación del presente y la proyección hacia un futuro” (Medel, 2010, p. 255).

Técnicas y otras herramientas

Si bien no había preguntas específicas sobre esta temática en particular, a lo largo de las entrevistas en general y de cómo caracterizan sus formas de hacer profesionales en particular, el lugar de la palabra es protagónico. La palabra y la conversación con los y las adolescentes —de forma grupal o individual— se identifica como medular en el trabajo como educadoras y educadores, y seguramente asociable con ese “*poder pensarse*”:

“(...) espacios de conversación de distintas cuestiones, de distintas temáticas. Puede ser algo educativo, puede ser algo que le pasó. Me parece que es eso, el de sentarse y reflexionar (...) Analizar, por qué pasa tal cosa y qué crees que podés hacer. Me parece que va más que nada por ahí” (E5)

“(...) yo siento que cuando trabajo, cuando trabajamos con los gurises, es como esta cosa, ellos nos devuelven mucho esta cosa del comer oreja, comemos oreja abundante y me parece re interesante y se lo devolvemos todo el tiempo, de que si que le vamos a comer oreja” (E6)

En este último relato, un “*comer oreja*” por parte de educadora o educador entendido como:

“(...) tiene esa doble cara, la carga negativa del comer oreja, que puede ser eso justamente una cosa moralina, no puedes hacer esto, bla-bla-bla (...) sin embargo, en mi experiencia se ha vuelto otra cosa. No quieren que lo comamos oreja porque saben que van a terminar en un espacio en donde se le va a interpelar, en un lugar de amorosidad, y donde van a poder tener la posibilidad incómoda, porque creo que en el fondo saben, necesaria de revisarse, de repensarse, de plantearse cosas que por ahí no quieren traer en otros espacios grupales, y bueno le engancho un poco con esto, con el ejercicio de construirme en relación con los otros, que implica un poco esa incomodidad” (E6)

Quien educa, actúa por la palabra (Cornu, 2018). El intercambio de palabras y conversaciones dice Sánchez (2020), en la convivencia o la intimidad, dota a un espacio de su cualidad de lugar social. La palabra “organiza un lugar social y abre la posibilidad de un vínculo al Otro” (p. 132).

Para cerrar este apartado, cambiando de óptica y en modo apuntes, algunas otras referencias puntuales en las entrevistas hacen visible la “*mediación*”, el

“acompañamiento”, el “proyecto educativo individual” y el “trabajo con familias” como parte de los modos hacer profesional.

CONCEPCIONES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES

El análisis de las concepciones que educadoras y educadores elaboran respecto a las identidades adolescentes, se conforma a partir de la consideración de varias dimensiones: cómo piensan las adolescencias en general, cómo entienden sus procesos de construcción identitaria, y cómo las conciben desde su condición de aprendices y de sujetos de la experiencia.

Adolescencias

Al momento de pensar las adolescencias, las expresiones recogidas en las entrevistas realizadas a educadoras y educadores, se pueden organizar en torno a tres ejes. En primer lugar, una serie de consideraciones respecto a la posibilidad de recurrir a la edad como criterio clasificador que permita establecer un rango de edades que se corresponda con la adolescencia. En un segundo momento, se recogen ciertas caracterizaciones que en algún sentido comparten las adolescencias y por ende se comportan como rasgos comunes. Finalmente, pensando en lo particular de las adolescencias con las que trabajan educadoras y educadores, se visualizan otras características más propias de dichas adolescencias.

La edad cronológica como criterio clasificador no alcanza e invisibiliza

En un inicio se les propuso a educadoras y educadores delimitar la adolescencia a una franja de edad. Más allá de risas, silencios y exclamaciones que marcaron las primeras reacciones, la mayoría de las respuestas evidencian diversos condicionamientos con los que se encuentran al intentar establecer un tramo específico de edades. Determinaciones jurídicas como las establecidas por el Código de la Niñez y la Adolescencia, decisiones de las políticas públicas respecto a quiénes son las personas adolescentes destinatarias de las mismas según tal o cual edad, y la referencia a lo que supuestamente “define la teoría”, son algunos de los

condicionantes explicitados en las entrevistas.

En un sentido más amplio, resulta significativa la siguiente respuesta:

“Me parece interesante, no sé si voy a devolver específicamente sobre la pregunta, pero capaz que te devuelva lo que me genera la pregunta. ¿Por qué la incomodidad? Ahora pensando en qué hay por detrás de la incomodidad, se me viene todo lo que recibimos, los mandatos. Por un lado los mandatos institucionales en cuanto a que nos insertamos en dispositivos de atención a las adolescencias. Y esos dispositivos ya tuvieron un momento previo, alguna instancia sucedió en la que se recortó y se definió adolescencia, entonces lo recibimos. Me viene esa sensación. Incluso por momentos hasta es gracioso, yo trabajo en un dispositivo que por definición atiende adolescentes de entre 12 y 17 años y 11 meses. Entonces, si yo me adhiriera, si yo fuera fanático de los pliegos de INAU, podría decir que yo trabajo, que la adolescencia va hasta los 17 y los 11 años, cosa que obviamente pienso que es un divague. Pero digo, de esa misma manera, no es solamente con los dispositivos que están en el marco de políticas sociales o socioeducativas. Las tradicionales, o sea, las que heredamos de antaño, definiciones de adolescencia, de acuerdo a la escolarización. Eso es un punto interesante para pensar en la adolescencia. Si son los dispositivos educativos los que producen adolescentes” (E6)

Junto a las condicionantes que atraviesan, una segunda dimensión que surge en las entrevistas, aunque en menor medida, refiere a la dificultad o el rechazo por limitar la adolescencia a ciertas edades desde el entendido que invisibiliza las distintas realidades existentes. Dichos relatos procuran destacar el carácter situacional de la adolescencia, reconociendo lo singular de cada situación y los diversos modos de transitar la adolescencia. Marcelo Viñar (2009) afirma que siempre “hay una pluralidad de adolescencias en cada tiempo histórico y según el lugar geográfico y social” (p. 21) en contraste con posturas unitarias y genéricas.

El segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) advierte que:

no se considera adecuado ni riguroso, considerar los tramos etarios como indicativos de “clases de edad” (adolescencia y juventud). Si bien entre los 12 a 14 años, todos pueden ser considerados adolescentes, esto no es estricto, ni unánime, para aquellos comprendidos en el tramo de 15 a 19 años. (Filardo (Coord.), 2010, p. 22)

De cualquier forma, y más allá de estas ideas previas, existe cierto consenso en las entrevistas respecto a que hay un supuesto generalizado de que entre los 12 y los 18 años estaría comprendida la adolescencia, pese a que la realidad en la que trabajan educadoras y educadores mostraría evidencias de que se trata de una etapa más extensa. Mayoritariamente, las personas entrevistadas consideran que la adolescencia va más allá de los 18 años, siendo 20 el extremo superior que se repite en varias entrevistas, aunque en algún caso incluso este límite aún es mayor. Por otra parte, a menor escala se cuestiona la referencia a los 12 como extremo inferior, desde el entendido que algunos procesos comienzan a darse de forma más temprana.

“Hoy con más distancia lo que veo es que hay cosas que se logran sobre los 20 años. Una persona de 18 años sigue en general teniendo rasgos más vinculados a la adolescencia que a la adultez. Estas cuestiones se consolidan, cuestiones sociales, no estoy hablando de biología ni de psicológica porque no me corresponde, pero las cuestiones sociales que marcan la diferencia entre un adolescente y un adulto se estarían como logrando sobre los 20 años. Por ejemplo, tener un puesto laboral medianamente firme. Hablando en el contexto que estamos, donde no estamos hablando de la misma forma de ser adulto”
(E2)

“Se podría pensar desde los 12 años a los 20 casi, pensando lo que es por definición adolescencia. Capaz lo pensaría a los 11, más que nada porque hoy día está todo más anterior” (E4)

Lo “común” de las adolescencias

Graciela Frigerio (2008a) sostiene que *lo común* remite a lo que se comparte entre todos. Pensar lo que tienen en común las adolescencias supone entonces, reconocer aquello que los y las adolescentes comparten con cierta semejanza. Sin embargo, este ejercicio de reconocimiento no puede anular los plurales. Lo común no equivale a lo homogéneo.

En los dichos de educadoras y educadores, la noción más recurrente en los modos de pensar las adolescencias refiere a su relación con las etapas que la antecede y precede respectivamente. Ricardo Pereira (2021) se refiere a la persona adolescente como un sujeto situado en un lugar entre dos, un entre lugares: infancia y adultez. Esta idea del “entre” se ve reflejada en diversos relatos asociados a la concepción de la adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta.

“A veces terminamos quedando en el brete de pensarles en relación a lo que tienen que dejar de hacer y lo que tienen que empezar a acercarse a hacer” (E6)

“Al principio es como un conflicto más con el propio cuerpo, con esto de la construcción de lo físico y en la segunda parte es una construcción de la proyección adulta, de poder verse como adultos” (E2)

“Lo primero que se me viene a la cabeza cuando pienso en adolescencia es un poco hacer la comparación con la etapa previa, que es la de la niñez. Yo creo que hay como una diferencia ahí en la autonomía que empiezan a tener, no tienen, pero empiezan a tener, los gurises en relación a los referentes, los más cercanos como los referentes de cuidado, la familia, y también cómo se vinculan con las diferentes instituciones y la referencia que también generan ahí es desde otro lugar. Igual autonomía que ta, que creo que está como en su plena explosión, que es como que tiene momentos” (E1)

Esta noción de transición, en particular, se relaciona con una paulatina autonomía como rasgo distintivo de la adolescencia que se reitera en varios discursos de educadoras y educadores.

“Creo que tiene que ver con un proceso, digamos, primero de esta autonomía, de empezar a pensar, porque no creo que en la infancia no se piense como esto de la construcción más identitaria y autónoma, pero sí entiendo que hay como cierto proceso también que tiene que ver con otra impronta de autonomía que se ve como claramente también en cuanto a los recorridos que hacen, en las decisiones que toman” (E3)

“Un periodo vital, de mucha trascendencia para el sujeto, una aproximación o un ejercicio paulatino progresivo de asumir, de asumir como niveles, ámbitos, distintos ámbitos y niveles de autonomía, en el sentido de que entiendo que inevitablemente, nuestras sociedades son adultocéntricas, entonces, las etapas anteriores se miden en relación a la llegada en adultez” (E6)

La adolescencia es un tiempo de creciente autonomía. Carmen Rodríguez (2014) señala que a lo largo de este proceso gradual, las adolescencias requieren de referencias adultas que funcionen como *un punto fijo en el mundo*, del cual alejarse y al cual volver. La autonomía adolescente advierte Rodríguez, debe darse en un marco de seguridad en el cual no haya ausencia adulta ni presencia sofocante. Conforme a ello, es preciso distinguir la autonomía de la soledad y del abandono (Silva y

Rodríguez, 2017). Así, dos de las personas entrevistadas¹¹ comparten la visión de que hay adolescencias en general que “*están muy solas*”, independientemente de la clase social a la que pertenezcan.

“Visualizando en esto de que hay tanta soledad, más acentuado, más que antes. Porque antes también había soledad, pero es como que había otros patrones más de líneas de acción” (E4)

“Más allá del hogar, lo veo en el consultorio como psicóloga, donde de repente me vinculo con otras adolescencias en otros contextos socioeconómicos o con otras cuestiones, pero donde las problemáticas se repiten (...) atiendo adolescentes muy rotas o muy rotos, muy solos, donde por ahí está la solvencia económica de esa familia que puede sostener un proceso terapéutico, pero está la desafectivización total de la compañía del adolescente en el proceso” (E9)

“Yo veo hoy día que los adolescentes están atravesando una base que no fue segura, no hay una familia que contenga” (E4)

La presencia adulta es indispensable a su vez para que exista esa confrontación generacional que conlleva la adolescencia. “*Opinar*”, “*cuestionar*”, “*interpelar*”, “*discrepar*” son algunos de los verbos utilizados por educadoras y educadores para evidenciar cómo las adolescencias confrontar con el mundo adulto. Tal como advierte Donald Winnicott (1993), resulta estimulante que las adolescencias “*modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo*” (p.193). Incluso, agrega Winnicot, aunque ello no resulte agradable.

Creciente autonomía y confrontación generacional se relacionan con una tercera idea fuerza que emerge de las entrevistas, referida a la adolescencia como etapa de múltiples búsquedas.

“Esta caracterización de búsqueda fuerte en ese momento más a nivel personal, pienso así como un poco la adolescencia y como de mucho vaivén también en esa búsqueda en general” (E3)

“Y como una etapa de búsqueda, en realidad de mucha búsqueda donde se afianza también, se va afianzando su identidad también y posicionamiento, posturas que en realidad va tomando” (E5)

¹¹ Además de su formación en educación social, son personas tituladas en psicología

Experimentar nuevos espacios de socialización y relaciones humanas más allá de lo familiar, experimentar otras y ambivalentes formas de vincularse con el mundo adulto, experimentar ese idealismo que la caracteriza (Winnicott, 1993), entre otras cosas, hacen de la adolescencia un momento “de búsqueda, de ensayos, de exploraciones en sí mismo y en el entorno” (Lahore et al., 2010, p. 96). Se trata de “salir a recorrer sectores cada vez más amplios de la sociedad, incursionar en experiencias nuevas, desbordar lo familiar y lo conocido” (Rodríguez, 2014, p.12).

Pese al lugar medular que ocupa la identidad en la adolescencia, sólo en dos entrevistas se hace mención explícita a lo identitario en las primeras consideraciones que educadoras y educadores realizan sobre las adolescencias, dimensión que luego se aborda en todas a partir de preguntas específicas que formaron parte de la pauta de entrevista. En tal sentido, más adelante en el texto, se realiza un análisis de las entrevistas desde la perspectiva de lo identitario en la adolescencia.

Lo “propio” de las adolescencias con las que se trabaja

Educadoras y educadores sociales en Uruguay trabajan mayoritariamente con personas que sufren los impactos de la fragmentación, la exclusión y la injusticia social. Ello, entre otras cosas, condiciona las posibilidades del ejercicio de derechos. En la década del 80, Juan Pablo Terra definía como *la infantilización de la pobreza* al fenómeno por el cual la distribución de la pobreza impacta mayoritariamente en las nuevas generaciones. Además, algunas de estas infancias y adolescencias se ven afectadas por experiencias del daño (Thiebaut, 2017) y situaciones de desamparo (Zelmanovich, 2003).

En las entrevistas realizadas, emerge la idea de “*otras complejidades*” como caracterización particular de adolescencias muy “rotas” con las que educadoras y educadores sociales trabajan:

“Y en realidad hay una particularidad en lo que laburo que son gurises que realmente han pasado situaciones bastante complejas” (E5)

“Hay un contexto que no solamente es complicado en lo económico, sino que complejiza otras cosas que tienen que ver con el vínculo más barrial, lo social y la violencia que se puede vivir. Entonces en realidad me imagino, pero además lo veo, lo complejo que es de por sí ser adolescente y que se te agreguen otras complejidades, otras trabas, otros obstáculos, en ese camino de poder transitar la adolescencia” (E1)

“Los lugares desiguales de partida de estos gurises y sus familias es como el gran punto de diferencia, es como salen de 500 metros más atrás que el resto (...) Entra una cuestión de puntos de partida diferentes, o sea, si hay algo que los distingue de otros adolescentes. Salen desde mucho más atrás, y a veces todos rotos” (E7)

“Son gurises que vienen muy dañados, hasta altura no es lo mismo que trabajar en infancia, (...) estos gurises, cuando llegan a nosotros, algunos ya demasiado daño” (E8)

Asimismo, estas adolescencias asumen mayores niveles de responsabilidad en sus familias, diferenciándose de otras adolescencias.

“Además, otras responsabilidades que yo veo que tienen algunos gurises, que creo que no es tan general de la adolescencia, tener cuidado de hermanos, no sé, responsables de que la familia no se meta en un problema viniendo al liceo porque se encuentra con la familia de otro barrio, como cosas que me parece que no sé si son los adolescentes que tienen que tenerlas” (E1)

“Como en esto de vivir la adolescencia y otras responsabilidades a veces que no tienen tanto que ver cómo con esa etapa o con esa edad o con el rol en realidad, o sea como con el lugar de adolescente (...) asumir ciertas responsabilidades a nivel como de núcleo familiar de algunas adolescencias que no debería en el ideal, digamos, tener que asumir” (E3)

Responsabilidades que en términos de cuidado, señalan algunas personas entrevistadas, evidentemente son atravesadas por cuestiones de género, tal como se concluye en la última ENAJ realizada en 2018. Allí se precisa que el 38,6% de los y las jóvenes realizan tareas de cuidado, aumentando el porcentaje conforme se avanza en el grupo de edad, siendo un 30,2% para los y las jóvenes de 14 a 17 años. Sin embargo, en la totalidad de jóvenes que realizan tareas de cuidado se aprecia que éstas recaen con mayor peso en las mujeres jóvenes (47,7%) que en sus pares varones (30,0%), señalando además que las mujeres dedican en promedio 33 horas semanales a los cuidados, en tanto los varones jóvenes dedican un promedio de 20 horas. La distribución desigual también se observa según el quintil de ingresos al que se pertenezca, existiendo una clara tendencia que combina ambas situaciones: las mujeres pertenecientes a los hogares más pobres son quienes más cuidan.

En el caso de las adolescencias institucionalizadas, a las experiencias del daño sufridas que motivaron la internación, se suma el impacto negativo que la misma genera (López y Palummo, 2013), junto a otras desigualdades sociales que se ponen

en marcha a partir de la medida.

“Sí, yo la diferencia que veo es que, bueno, en adolescentes institucionalizados no hay lugar al error y a exteriorizar el error. A ver, ¿a qué me refiero con esto? No es lo mismo que yo me equivoque desde todo punto de vista viviendo en mi familia que viviendo en una institución. La repercusión de mi error, ya sea un berrinche, ya sea una llegada tarde, repetición de un año, o todo va a generar a desencadenar otro tipo de mecanismos que van a ser mecanismos más allá del rezongo, van a ser mecanismos burocráticos, que van a generar un conflicto. Va a desatar una tormenta, ese error. Entonces, no es lo que debería ser el error en la vida de cualquier persona, una forma de aprendizaje privilegiada, ¿no? Equivocarme y construir desde la equivocación es como una oportunidad fabulosa. Eso en un internado, en un sistema tan regulado, se pierde y se transforma en una catástrofe. Esa es la principal diferencia que veo entre transitar la adolescencia en un internado y fuera” (E2)

“Entonces cuando salen afuera y se encuentran que el mundo no es esto, no es un lugar donde tener la limpiadora, el cocinero, las educadoras que dan la medicación, te llevan la medicación a la cama, te levantan, te llevan (...) Y salen afuera y se chocan con que afuera no es eso, es un choque grandísimo para este tipo de adolescentes (...) La particularidad es que son gurises solos, que no están sus madres, que no están sus padres, que no hay nadie del otro lado” (E8)

El “error transformado en catástrofe” y “chocar con el afuera al salir” supone transitar unas vivencias (Contreras y Pérez de Lara, 2010) no similares a las de otras adolescencias, convirtiendo la propia internación en una “nueva” experiencia del daño. Experiencia del daño de carácter total como dice Thiebaut (2017), en tanto es especialmente significativa, y lejos de ser algo puntual abarca la totalidad de la persona y su vida.

Winnicott (1993) sostiene que la adolescencia, más allá de la pubertad física en la que se basa, implica crecimiento y ello exige tiempo. Un tiempo de espera, en el cual “las figuras paternas deben hacerse cargo de la responsabilidad” (p. 193) y así evitar que las adolescencias se vean empujadas a saltar a una falsa madurez, perdiendo sus posibilidades de explorar. La mayoría de edad conlleva un egreso forzoso del sistema de protección, violentando los ritmos de transición hacia la vida adulta (Silva y Domínguez, 2017), a diferencia de lo que sucede con otras adolescencias que disponen de un tiempo mayor de moratoria. Incluso más allá de las institucionalizadas, educadoras y educadores subrayan para las adolescencias con las

que trabajan, un retiro de “la concesión de un plazo por parte de adultos y de la sociedad para que las adolescencias exploren y a la vez posterguen la asunción de roles adultos” (Silva y Rodríguez, 2017, p. 58).

“Lo que pasa es que esta gurisada está empujada a entrar en la adultez mucho más rápido que otros gurises” (E7)

“A mí en realidad lo que me preocupa a veces mucho es cómo esa sobrecarga es tal que la adolescencia queda como bastante desdibujada, entonces tenés gurises que parecería que se saltean esa etapa(...) Yo no puedo estar jugando a ser adolescente, me dijo un guri una vez en la escalera del liceo. Claro, o sea, yo no puedo estar perdiendo el tiempo siendo adolescente cuando en realidad mi vieja tiene otros problemas en casa, el barrio está complejo y hay que salir a laburar” (E1)

Identidad adolescente

Como fuera mencionado anteriormente, las entrevistas dedicaron un tiempo específico a explorar cómo educadoras y educadores entienden la identidad en la adolescencia. Cómo se la concibe, qué características asumen los procesos identificatorios en la adolescencia, qué sujetos y contextos resultan más significativos para estos procesos, el lugar que ocupa la alteridad en la construcción identitaria de los y las adolescentes, y cuestiones en torno a la identidad de género, son los ejes de análisis que se presentan a continuación.

Entretenidos y entretenidas en ser

Frente a la pregunta concreta por la identidad, en la mayoría de las entrevistas sobrevuela la idea que la adolescencia es una etapa de la vida donde lo identitario es medular. A modo de ejemplo se seleccionan las siguientes palabras de las personas entrevistadas.

“Creo que la mejor forma de describir esto gráficamente es como que sacuden la estantería (...) Creo que es como un caos para ellos, que generalmente es en el momento donde se cuestionan cada paso, cada cosa, cada forma de actuar que los identifique con algo. Entonces, por un momento me cuestiono todo” (E1)

“Como a flor de piel esto, de la búsqueda, de probar, de experimentar, de no quedarte con lo primero que aparece o con lo que venía sucediendo, siendo tu referente madre, padre o quien sea, sino bueno, de también probar como los límites digamos de eso (...) tiene como algo de construcción identitaria en esa búsqueda” (E3)

“Creo que hay algo de la adolescencia que tiene que ver con estas idas y vueltas, ensayos, errores, peleas, confrontaciones, amores, odios, disfrutes, placeres, displaceres, por momentos muy intensos ambos, que creo que va permitiendo generar marcas ahí de subjetividad que tienen que ver con esto, con procesos de identificatorios. Por momentos me identifica esto, me identifica lo otro, y voy deviniendo” (E6)

“Cuestionamientos”, “caos”, “búsquedas”, “pruebas”, “idas y vueltas”, “intensidad”, algunas expresiones que intentan condensar en pocas palabras el momento adolescente en relación con su identidad. Ello se corresponde con la idea de que quien trabaja con adolescentes, trabaja con personas que están *entretenidas en ser* (Lahore et al, 2010). Los y las adolescentes *están entretenidos y entretenidas*. El estar “refiere a un modo de existencia, a una forma de hallarse en una situación, de encontrarse, de sentirse”(p.88). Entretenido o entretenida adjetivan ese modo de estar, que supone una persona que está ocupada, detenida, fascinada, apasionada (Lahore et al, 2010). Las adolescencias entonces, están entretenidas en ser, con su ser.

Quien educa por su parte, es una persona que por su profesión, está entretenida con la cultura y su transmisión (Lahore et al, 2010). Pero tal como Kant distingue, y apoyándonos en el análisis de las entrevistas que se viene realizando, los cuidados también son parte de las responsabilidades de educadoras y educadores. Pablo Di Leo y Ana Josefina Arias (2019) toman la definición que propone Roseni Pinheiro con relación a la idea de cuidar, entendida como un modo de dejar ser al otro. Desde esta perspectiva, otro que tiene derecho a ser reconocido y a que se le garantice su “derecho a ser”¹².

Adolescentes entretenidos y entretenidas que “*experimentan*”, “*consumen*”, “*producen*”, “*cuestionan*” y “*confrontan*” como parte de sus procesos de construcción identitaria. Reconocer y garantizar un “derecho” que reenvía inexorablemente a las intencionalidades y formas de hacer que asumen las prácticas de educadoras y educadores en su trabajo con adolescentes en los términos ya señalados.

¹² Ver Pinheiro, R. (2007). Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde. En R. Pinheiro y R. A. Mattos (Org.), Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor. Rio de Janeiro: CEPESC – IMS/UERJ – ABRASCO..

Prestadores de identidad

La identidad, dicen Frigerio y Diker (2005), es huella de los otros en nosotros, en la medida que “son los procesos identificatorios los que van incorporando rasgos parciales de aquellos otros significativos, a los que daremos el nombre de prestadores de identidad” (p.34). La misma Frigerio (2004) al preguntarse quiénes son esos *prestadores de identidad*, enlista distintas figuras sobre la base de la propuesta que realiza Pierre Kammerer e incorporando otras propias.

Los padres biológicos o los “padres reales”, entendidos como referentes afectivos que ofician la función materna y paterna, son los primeros adultos prestadores de identidad reconocibles en los discursos de las personas entrevistadas:

“La identidad se construye a partir de los adultos que están en ese núcleo familiar de origen. Yo me identifico, o sea, con ese papá, esa mamá, esa abuela, ese tío que me trajo el mundo, o sea, que me muestra el mundo cotidianamente” (E4)

Pero la adolescencia “es un tiempo de salida de lo familiar, es la búsqueda de nuevos espacios de socialización, que están al servicio también de esa tramitación identitaria que está en juego” (Silva y Rodríguez, 2017, p. 57). Varias entrevistas distinguen el papel de “*otros educadores*” como “*actores secundarios*” que aportan a los procesos de construcción identitaria de los y las adolescentes, más allá de familiares o referentes afectivos. En general, son adultos que trabajan en las instituciones educativas en las cuales los y las adolescentes transitan. Adultos que junto a otros posibles, según Frigerio (2004), cumplen la función de *postas parentales*. Son otros adultos prestadores de identidad que desde un lugar externo a la familia toman el relevo, acompañan, “volviendo disponible una presencia, ofreciendo un marco de relación en donde el proceso adolescente encuentre cierto apuntalamiento” (Silva y Rodríguez, 2017, p. 57).

Más allá de si se trata de familiares, otros referentes afectivos o educadoras y educadores, en algunas entrevistas surge una distinción de cierto “tipo” de adulto, que en parte podrá tener que ver con ayudar a que cada adolescente se piense:

“Y después los adultos, pero no todos. Yo creo que hay adultos que inconscientemente o conscientemente colaboran un poco más en la construcción de la identidad. Y generalmente no son los que no le prestan atención o no le dan importancia a la cuestión. (...) Como adultos, me parece

que son los que hacen que los gurises hagan eso de reflexión, de cuestionarse y de construcción” (E1)

“Algún adulto o algunos adultos ordenados son fundamentales para los adolescentes. (...) un adulto que pueda de alguna manera acompañar, sostener, limitar, dar rienda” (E7)

“Creo que para construir identidad tiene que haber (...) adultos que maternen y paternen para construir identidad, familia o algo parecido” (E8)

Así como padres biológicos, padres reales y postas parentales son personas adultas prestadoras de identidad, los pares también lo son según Frigerio. En todas las entrevistas, éstos son señalados como un actor importante en el proceso de construcción identitaria de los y las adolescentes. En especial, el siguiente tramo de una de las entrevistas incorpora no sólo la importancia del grupo de pares, sino algo del cómo aportan rasgos de identidad:

Para la gurisada, el grupo de pares y la mirada que le devuelven los pares es fundamental. Ahí se constituyen, en comparación, en contraste, en ganas de parecerse a alguien” (E7)

Como señala Viñar (2009), la adolescencia es una época “de la barra de los pares, de las pandillas y tribus que legislan y regulan los comportamientos” (p. 27). Por eso, además de los pares en sí, hay determinados espacios sociales que los reúnen más que otros, siendo las instituciones educativas lugares reconocidos en las entrevistas por su valor para la cuestión identitaria. En consonancia, Kachinovsky (2017) concibe una institución educativa como un lugar de producción de subjetividad, proceso a través del cual el sujeto se constituye y se diferencia.

La diferencia

La diferencia aparece en las entrevistas en dos dimensiones: por un lado, como algo necesario para construir lo propio, y luego en el sentido de cómo las adolescencias conviven con ella, en espacios de encuentro con otros y otras.

Con relación a lo primero, algunas personas entrevistadas manifiestan:

“Está como súper presente, en relación a qué me diferencio y quiero ser otra persona, diferente a alguien. (...) Me parece que la diferencia está en cómo diferenciarme y hacer como mucho hincapié en eso, construyendo también

identidad, y querer ser parte y homologarme a una forma o encontrar también formas en común” (E3)

“Entonces me parece que la identificación parte surge de esto, de algo que me tiene que prender, en algo que yo pueda hacer espejo, en algo que yo pueda integrar, pero también poder diferenciarme de eso que no me va” (E9)

Nuestra identidad, aquello que estamos siendo, aquello que nos es propio, es una síntesis original de nuestras variadas inscripciones culturales. Pero nuestra identidad es relacional, debemos entenderla en el marco de relaciones con otros sujetos, marcada y delimitada por la diferencia. Como apunta Hall (1996) la identidad se construye a través de la diferencia, no al margen de ella. Reclama, entonces, de alteridades que permitan al sujeto reconocerse y diferenciarse. Desde esta perspectiva, discursos de educadoras y educadores reconocen a la diferencia como algo inherente y necesario para los procesos de identificación.

Sobre cómo viven el encuentro con el otro, se recuperan las siguientes expresiones:

“Yo creo que viven la diferencia desde esta polaridad que creo que todos tenemos y vivimos (...) esta polaridad entre la amenaza, la diferencia como amenaza, porque me genera inestabilidad, me interpela, me inestabiliza, y la diversidad como posibilidad de construcción y de crecimiento. Creo que eso, me parece que tiene que ver pila con cómo funciona el mundo” (E6)

“Igual yo lo que siento es que cada vez más entre los gurises hay más aceptación, más allá de situaciones puntuales que llevarían como a bullying y otras cosas. Pero hablando en general, entre los gurises hay más aceptación de identidades en sentido amplio, diferentes. Y está bueno, es diferente que con el mundo adulto, que es el que todavía siento que le cuesta” (E1)

(...) aprender a convivir naturalmente, se puede llegar a dar porque hay veces que vos pensás ahí no van a aceptar determinada cosa o determinada situación que nos ha pasado y en realidad ellos la toman muy natural, por eso depende. A veces con más naturalidad, otras veces no, y en las veces que no, de repente, obviamente lo que requiera ahí para llegar a transitarlas tranquilamente es más la intervención de adulto” (E5)

Algo de lo anterior podemos relacionarlo con la idea de otredad, de alteridad. Por un lado, hay un otro cercano, que en su alteridad próxima veo y comprendo. Luego hay un otro radical, que desde su alteridad me resulta incomprensible, impensable y hasta amenazante.

La expresión *Identities asesinas*, con la que Amin Maalouf titula su libro, refiere a la concepción que reduce la identidad a la pertenencia a una sola cosa, de lo que devienen según el autor, personas con actitudes sectarias, intolerantes, a veces suicidas, a veces asesinas. En tal sentido, Maalouf analiza cómo a lo largo de la historia de la humanidad, la afirmación de uno siempre ha significado la negación del otro. Las “tribus planetarias” establecen fronteras identitarias infranqueables, donde el “nosotros” se construye a resguardo de la amenaza que representan los “otros”.

¿Identities de género?

En varias entrevistas, a la hora de hablar de las identities adolescentes, existen referencias a las identities de género, desde el entendido de que como dice una de las personas entrevistadas “es algo que está burbujeando en las adolescencias”. Eso explicaría por qué al realizar algunas propuestas desde el lugar educativo, a otra de las personas le pasa que:

“(…) cuanto intento trabajar como algunas cosas que tienen que ver con la identidad, salta mucho esto de la identidad sexual, y cómo en realidad les cuesta darse cuenta que en realidad la identidad es como un montón de otras cosas” (E1)

Educadoras y educadores se encuentran con “gurises con diversidad en orientación sexual”, “gurises trans”, o como dicen Jordi Planella y Asun Pié (2005), adolescentes que no suponen “ninguna vinculación a ninguna etiqueta”.

“Por ejemplo, la adolescencia transgénero, o bueno, ya ni siquiera hablando de adolescencia transgénero, adolescencias diversas desde no tener ni etiqueta que ponerse” (E2)

“Todo esto me parece importante poder abordarlo porque es algo que está pasando y además, entre otras cosas, me ha pasado de tener este año un estudiante que se declaró de género fluido. Lo expresó con mucha tranquilidad y obviamente fue un tema para tener ahí, para darle para adelante. Y más chiquilines y chiquilinas están pudiendo animarse a expresar cuál es su orientación sexual, que es una orientación sexual no heteronormativa. Me parece que en esto de la identidad es un lugar donde tenemos que armarnos y fomentarnos los adultos y las adultas que estamos laburando con adolescentes” (E7)

En este sentido, Planella y Pié sostienen “que bajo la mirada *queer*, las identidades quedan completamente desarticuladas: son fluidas y cambiantes, se convierten en lo que Martin llama «no identidades»” (p. 26), Desde este enfoque, las identidades serían una ficción, por eso hay que “deconstruir continuamente las trampas de la identidad”, agregando los autores:

Como dice Gamson, la dinámica de «o bien esto, o bien esto otro» o «eres gay o heterosexual» es otra cuestión más relacionada con el carácter heteronormativo de las instituciones. Los gays no existen, de la misma manera que tampoco existen los heterosexuales. Las identidades son cambiantes y fluidas; las categorías son sociales e históricas. (Planella y Pié, 2015, p.28)

Una de las entrevistas aporta otra reflexión interesante sobre las identidades adolescentes y cómo lo viven:

“Hoy los veo muchísimo más libres. A veces pienso que esta libertad es como, es una ausencia de juicio, No juzgan, pero todavía no tengo muy claro si este no juzgar tiene que ver con la indiferencia o con lo otro más positivo que es la integración, la aceptación, la tolerancia. Todavía no lo tengo muy claro, sí los veo más libres, sí los veo aceptando situaciones que eran impensables hace cinco años” (E2)

Sin saber por ahora “*si es la libertad del no me importa*” o “*la libertad de que hemos avanzado como sociedad*”, mientras se desea “*que sea la segunda*”, igual se piensa que estamos ante adolescencias “*más libres*”.

Adolescentes aprendices

Un tramo de las entrevistas se dedicó a conversar sobre cómo educadoras y educadores piensan las adolescencias desde su condición de sujetos aprendices. Siguiendo los aportes de Gilles Deleuze, Bárcena y Mèlich (2000) sostienen que la tarea de aprender es una tarea de interpretación, una acción de desciframiento que requiere de un sujeto sensible y atento a los signos que emiten las cosas. Estos autores agregan que así como el filósofo francés expresa que el aprendiz de carpintero se convierte en carpintero haciéndose sensible a los signos del bosque, el aprendiz de ser humano atendiendo a los signos de la experiencia vivida.

En qué lugares y en el encuentro con qué personas los y las adolescentes aprenden, fue la dimensión principal abordada en las entrevistas. En un nivel más superficial y según el caso, también se conversó sobre qué y cómo aprenden. Más allá

de que no interesaba profundizar en este último punto, se entiende además que ambos temas —qué y cómo— resultan aún difíciles de tratar para el colectivo profesional en general, en tanto serían parte de lo que Segundo Moyano (2010) denomina como los “obstáculos entre teoría y práctica en educación social”.

Múltiples lugares y personas

: Según Charlot (2006) los lugares donde se aprende tienen estatutos diversos según el punto de vista del aprendizaje. Algunos los distingue como simplemente lugares de vida, otros que se dedican a una actividad específica pero que no es la educación, y por último los que tienen la función propia de educar. No obstante añade, existen lugares que tienen varias funciones que se superponen. Así, por ejemplo, la familia es un lugar de vida que tiene además la función de educar; mientras que a la inversa la escuela teniendo la función de educar también es un lugar de vida. De forma similar, establece la posibilidad de aprender en contacto con personas con las que se mantiene relaciones diversas, diferenciando aquellas que sí tienen una tarea específica de educar.

Existe una primera idea que es casi unánime en todas las entrevistas: los y las adolescentes “*aprenden en todos lados*”, pese a como dicen algunas de las personas entrevistadas:

“(...) es como que en el liceo o la escuela únicamente se puede aprender, pero hay distintos escenarios donde siempre estás aprendiendo” (E4)

“(...) parecería que el aprendizaje se da en las instituciones educativas, pero el ser humano aprende en distintos lugares” (E7)

Aprenden entonces en todos lados, o como distinguen algunas personas entrevistadas, aprenden en cualquier “*espacio de intercambio*” o en el “*intercambio con otros*”. Ello se relaciona con aquellas nociones de la educación producto de la convivencia (Dewey, 1971) o la educación espontánea (Luzuriaga, 1950). Ambos pedagogos utilizan estas denominaciones para diferenciarse de la educación deliberada o intencional respectivamente, las cuales refieren a lugares y personas que tienen particularmente la finalidad de educar.

De cualquier manera, los centros de educación obligatoria ocupan un sitio importante en los discursos de educadoras y educadores:

“(…) ellos consideran que sólo, digo esto porque es algo que venimos discutiendo mucho con los gurises, que solo aprenden en el liceo. Esa es la concepción, lo que aprendían en la escuela y ahora en el liceo” (E4)

“Voy a nombrar primero al liceo, en esto de cómo estamos matizados en el pensamiento. Bueno, la educación formal. ¿A dónde va un adolescente? ¿Al liceo? Ni siquiera la UTU, iba a decir liceo de una. Me parece interesante la pregunta, digo esto de pensar estas cuestiones porque justamente nos permite ver cómo reproducimos cosas que después a veces no estamos de acuerdo” (E6)

Además de los centros de educación obligatoria, a lo largo de las entrevistas se van mencionando ciertos lugares o actores en particular, destacándose la familia junto a las amistades o el grupo de pares como los más nombrados. Luego según el caso, pueden identificarse particularmente otros lugares y/o actores, llamando la atención la casi nula mención a internet o las redes sociales, a excepción de:

“Hoy por hoy creo que el aprendizaje, en cierta medida, no sé en qué porcentaje pero ocupa un lugar importante, son las redes sociales, y toda esta interacción informática que tienen, hay un aprendizaje que no es el cara a cara, no es en un vínculo directo con otro ser humano, sino que intermediado por la tecnología” (E2)

En tal sentido, Fandiño y Rodríguez (2012) nos advierten que las nuevas generaciones “han aprendido a relacionarse con internet y se han hecho adolescentes en internet” (p. 65).

Por último, en todas las entrevistas se entiende o deja entrever que los centros o proyectos donde trabajan educadoras y educadores son visualizados como lugares de aprendizajes para los y las adolescentes.

Qué y cómo aprenden

Sin lugar a dudas, qué se comprende por aprender y qué es un aprendizaje son elementos implícitos a la hora de identificar posibles aprendizajes que realizan los y las adolescentes. Como fuera mencionado anteriormente, las entrevistas no tuvieron como finalidad profundizar en el tema del aprender, sin embargo, se podría inferir que a la hora de pensar qué aprenden las adolescencias se lo hace por fuera de los aprendizajes de la educación obligatoria, tanto por los ejemplos que se identifican o a partir de expresiones del tipo:

“Si vos agarras la palabra aprendizaje como conocimiento, parecería que el aprendizaje se da en las instituciones educativas” (E7)

“(...) en el liceo también puede suceder, tres mil cosas supuestamente son contenidos a aprender, sean como académicos o conductuales o lo que sea” (E3)

Quizás sobre la base de esta restricción de los aprendizajes a las disciplinas escolares, aunque no sólo, se fundamente aquella recurrente idea de que ciertas adolescencias no pueden aprender, deudora de las *profecías del fracaso* (Frigerio, 2006):

“(...) muchas veces también hay una cuestión de cómo los adultos nos paramos con ellos y lo que les vamos planteando desde muy chicos. Entonces muchas veces, muchos de estos gurises realmente, que es lo que siempre estamos desarmando, es ese aprendizaje de que yo no puedo hacer nada. Yo no puedo esto, yo no puedo lo otro, a mí no me la cabeza para estudiar, ya me dijeron en la escuela” (E4)

“(...) es una gurisada que realmente cree que es burra, que no aprende, que tiene problemas, es algo que se lo han repetido tantas veces” (E7)

Si bien fueron pocos¹³ los aprendizajes y los modos de aprender listados en particular, hay una primera imagen interesante de hacer visible a partir de lo expresado en varias de las entrevistas y la caracterización del aprendizaje como exposición a la experiencia vivida (Barcena y Mèlich, 2000). Según estos autores, se trata de una de las figuras o formas del aprender como acontecimiento, estableciendo que “existir es un estar expuesto a todo lo que nos pueda atravesar” (p.165). En esta idea se condensa algo de lo destacado por educadoras y educadores respecto a que los y las adolescentes aprenden “*con la vida*”, “*viviendo en lugares donde pueden ser*” y “*cuando les afecta*”.

Cada adolescente es un sujeto ex-puesto (Larrosa, 2003) a su propio existir:

““Pero siempre lo que aprendes tiene que ver con una adaptación al medio en el que estás. Uno aprende lo que lo ayuda a ir sobreviviendo y si no, va todo roto por la vida. Al final, dentro de lo roto, la gente aprende para estar menos roto. Son los aprendizajes que nos permiten sobrevivir” (E7)

¹³Más sobre el final de las entrevistas se les preguntó sobre qué creen que aprenden los y las adolescentes a partir de sus prácticas profesionales como educadoras y educadores. Estos datos se presentan más adelante en el apartado correspondiente a la relaciones que establecen entre prácticas y concepciones

De acuerdo a Barcena y Mèlich (2000) se trata de aprender a vivir la existencia, a prestar atención a lo relevante de la existencia. Sin embargo agregan, este aprendizaje “del riesgo de existir” es imposible de enseñar de forma directa, es producto de una búsqueda, de una exploración. Supone exponerse y aprender a exponerse. Aprender viviendo entonces, representa al mismo tiempo algo del qué y del cómo aprenden las adolescencias desde la perspectiva de las personas entrevistadas.

En otro orden de cosas, aparecen algunas menciones en los discursos de educadoras y educadores de determinados aprendizajes concretos, que podrían vincularse principalmente con una de las figuras del aprender propuestas por Charlot (2006), las formas relacionales. En este sentido, se considera que los y las adolescentes aprenden “a relacionarse”, “a expresar lo que piensan y sienten sin violencia”, “a prestar atención al otro”.

Analizando el aprendizaje de dispositivos y formas relacionales desde la perspectiva de Charlot, Esther Angeriz (2023) señala que:

implica apropiarse de las formas intersubjetivas que median las relaciones con otros. Este aprendizaje implica distintas dimensiones relacionales referidas al encuentro entre el sujeto y los otros, así como consigo mismo. Se trataría de «encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí» (Charlot, 2006, p. 81). (p. 117-118)

Asimismo interpreta Angeriz, el aprendizaje de los enunciados que definen las relaciones o una posición reflexiva que permita enunciarlos, no implica necesariamente el dominio de estos dispositivos relacionales, su puesta en práctica.

En cuanto al cómo aprenden, son pocas las referencias en los discursos de educadoras y educadores: “por observación”, “por análisis”, “por absorción selectiva de aquello que le es significativo”.

Renzo Titone (1966) sostiene que los métodos en educación pueden ser vistos desde el lugar de quien educa o de quien aprende. Observación y análisis serían parte de lo que Titone entiende son los métodos clásicos, típicamente lógicos, que si bien establecen un conjunto de directrices para quien enseña, suponen procesos que debe realizar quien aprende. Tales procesos son la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis, siendo la observación parte del procedimiento inductivo.

Por su cuenta, Juan Pozo (1989) propone dividir en dos grupos las teorías cognitivas del aprendizaje:

Las teorías asociacionistas, en sus diversas variantes, se ocupan de cambios continuos, medibles, y por tanto cuantificables, que tienen lugar como consecuencia de la práctica acumulada bajo ciertas condiciones. Por el contrario, las teorías organicistas o de la reestructuración, al huir de un enfoque atomista, se ocupan de los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre esas estructuras y los objetos a los que se aplican. (pp. 225-226)

Pese a que no se ahondó en los sentidos de la “*absorción selectiva*”, en principio se podría vincularla con las teorías de asimilación y aprendizaje significativo que Pozo identifica como parte de las de reestructuración.

Finalmente, hay otras dos ideas emergentes sobre el aprender en las adolescencias que de cierta manera podemos relacionarlas con los modos en que lo hacen. Si bien son referencias puntuales en las entrevistas, se las valora relevantes en tanto no forman parte de lo que tradicionalmente hacen visible discursos y prácticas de la educación.

En primer lugar, la consideración de que frente a las formas más intelectuales de aprender que la educación obligatoria promueve, es necesario reivindicar “*lo vivencial*”. De este modo:

“Por eso también en la adolescencia, el encuentro como con pares de donde sea también, porque hay como una afectación más visceral ahí también en relación a la infancia, que también está muy presente esto, pero acá es como yo pensándome, a mi identidad, a mi persona y qué quiero, qué tengo que hacer y cómo me ven los demás, y como todo esto también está, me afecta”
(E3)

Afectación visceral, en tanto “cuerpo vibrátil” como plantea Suely Rolnik (2005). La psicoanalista brasileña distingue una doble capacidad de los órganos de los sentidos: las percepciones y las sensaciones. Esta segunda capacidad nos permite aprehender el mundo como un campo de fuerzas que nos afectan y se nos hacen presentes en el cuerpo como sensaciones. El cuerpo como texto sensible, que más recientemente en su obra denominó como “cuerpo pulsional” (Rolnik, 2019). Así, el ser humano:

no responde al instinto sino a la pulsión en términos freudianos, el goce en términos lacanianos, lo que quiere decir que no hay respuesta universal para la especie sino la fijación particular, que se gesta por el proceso de socialización que incluye el deseo del Otro. (Tizio, 2003, p.167)

En un libro que recupera la teoría y la práctica educativa de Luis Parodi (Silva y Pastore; 2020), se propone la incorporación del placer como una dimensión de la práctica educativa. Desde el pensamiento de Parodi, el placer es una sensación que es necesario activar de forma singular y explícita, lo cual supone “una mirada atenta y una escucha fina” para saber “con qué conecta el deseo del otro” (p. 97).

Justamente, el placer es la segunda idea que aparece en otra de las entrevistas, permitiendo también pensar el trabajo educativo con las adolescencias desde su condición de aprendices:

“me llevaste a una palabra que para mí es como clave y es el placer. Hay como algo que también se construye y se alimenta en esto del placer de aprender, el placer de vincularme al conocimiento, el placer por ser curioso, por saber, no sé. Me pienso yo en mi adolescencia, en esto de que siempre fui muy inquieta”
(E9)

En estos tiempos es frecuente encontrarse con profesionales sin deseo de enseñar y sujetos sin deseo de aprender, a los que pocas veces se le añade un qué, un qué que inaugure nuevas posiciones ante el saber (Moyano, 2010b). No sólo se trataría entonces del placer de aprender, sino del placer de qué aprender. Para quien educa supone tratar de reconocer en cada adolescente qué le da placer, encontrar ese “objeto, actividad o situación que activa algo del orden del goce” (Silva y Pastore; 2020, p.101).

Adolescentes sujetos de la experiencia

Las formas de pensar a los y las adolescentes en tanto sujetos de la experiencia, se hace desde dos miradas. Por un lado, algunos discursos colocan su mirada en el supuesto social frecuente y no necesariamente compartido por quien lo evoca en la entrevista, de que las personas adolescentes —dada su edad— ocupan cierta posición de principiantes en aquello de vivir la existencia.

“(…) recién están vivenciando sus primeras experiencias” (E4)

“(…) me viene como una atención muy clara en cuanto a la validación que reciben los adolescentes de su experiencia” (E6)

“(…) el adolescente es como una represa de agua abierta, que viene así y que me parece que lo que corresponde a los que ya tienen más experiencia” (E7)

Por otro, hay discursos que tratan de interpretar cómo viven las adolescencias su condición de sujetos de la experiencia:

“(...) creo que todo lo viven como de una forma re a flor de piel. Entonces, me parece que es algo característico de todo lo que pase, bueno o malo, es como se vivencia a full” (E1)

“En realidad le dan bastante validez a sus experiencias, me parece. La mayoría marcan bastante sus experiencias (...) porque a veces es una idea que a los adolescentes las experiencias no, les da todo lo mismo, pero no” (E5)

“(...) cuando cierro los ojos y pienso en las adolescencias que están acá en, que priman de 14 a 16 años, esos adolescentes vivencian lo que vivencian, lo narran a través de lo divertido, de la picardía, pero desde los 16 en adelante, (...) y hay unos más ahí que tienen 19, que te toman conciencia en la situación” (E4)

¿Todo es experiencia?

Evidentemente, las miradas referidas anteriormente sobre el sujeto de la experiencia adolescente se relacionan con qué se entiende por experiencia. Para evitar que todo se convierta en experiencia, Larrosa (2003) presenta una serie de precauciones a tener en cuenta en el uso de la palabra, que más que decir que sería experiencia, advierten sobre lo que no es. Una de estas precauciones propuestas consiste en quitarle toda pretensión de autoridad. Muchas veces se concibe a la persona adulta como alguien “experimentada”, ya que lleva muchos años viviendo su existencia, y por tanto, porta la autoridad de la experiencia. De este modo, se asocia el saber con la acumulación de conocimientos (Contreras y Pérez de Lara, 2010), de lo que deviene que quien ha tenido menos tiempo para acumular sea alguien inexperto, con menos autoridad.

La imagen de “una represa de agua abierta” donde todo se “vivencia a full” parte de la convicción de que en la adolescencia pasan muchas cosas:

“Entonces todo afecta, que a veces para bien y a veces no tanto, pero todo afecta como la estabilidad. Entonces, como todo afecta, es muy difícil encontrar esa estabilidad. Entonces está como esa constante búsqueda de la estabilidad, que creo que eso también es significativo, ¿no? Porque está en la búsqueda de la estabilidad pasan cosas, pero yo creo que pasa porque eso, porque todo significa” (E1)

Pero seguramente estas palabras se asocien más con atribuirle cierta intensidad a la adolescencia, esa misma que “*exige energía*” y que resulta “*agotador*” para las personas adultas que acompañan a las adolescencias. Con ese mismo propósito de evitar que todo se convierta en experiencia, Larrosa (2009) nos aclara que si bien en nuestras vidas pueden pasar muchas cosas, no necesariamente todo nos pasa. Ello se relaciona con la distinción entre vivencia y experiencia (Sennett, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010), donde la primera es condición necesaria pero no suficiente para la segunda. De este modo, se puede sostener desde las perspectivas de educadoras y educadores que en la adolescencia existe cierta disposición particular hacia sus vivencias. La experiencia además, para que pueda nombrarse como tal según Larrosa (2006), requiere de una elaboración posterior que permita construir sentidos, de lo contrario:

“(...) muchas veces transitan la vida sin tener como la conciencia de que está siendo experiencia eso, digamos. Vivo el aquí, ahora, la inmediatez de lo que es, sino no hay una proyección” (E9)

Tipos de experiencias

Así como antes alguien diferenciaba lo que pasa en términos de “*bueno o malo*”, la distinción entre ciertas experiencias —o vivencias— y otras es una dimensión reiterada en las entrevistas:

“(...) capaz que la magnitud de conectar con la experiencia, no sé, queda en el registro más del placer. Me quedo con lo inmediato del gusto o el disgusto frente a algo” (E9)

“Entonces, es fundamental que en realidad sea esto que te decía, que en realidad sean más positivas y más quizás con más preguntas y búsquedas que negativas y cerrando caminos. O sea, con más interrogantes que respuestas” (E5)

“(...) si yo puedo lograr tener experiencias exitosas sobre cosas que me parecían sumamente difíciles o que yo no podía alcanzar, logro tener la sensación de que puedo” (E2)

Buenas o malas, positivas o negativas, exitosas o no exitosas, gusto o disgusto son pares que permiten comparar desde las palabras de las personas entrevistadas “tipos” de experiencias. La cualidad de la experiencia para Dewey (1950) tiene dos aspectos, uno inmediato de agrado o desagrado y otro respecto a cuál es su influencia

sobre las experiencias posteriores. Tal es la importancia de este último aspecto que, desde el enfoque del pedagogo estadounidense, puede haber experiencias antieducativas. Éstas se dan “cuando tienen por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (p. 22). Tal distinción entre experiencias educativas de las que no lo son, también están presentes en algunos discursos de educadoras o educadores, o al menos se hace explícito el vínculo entre experiencia y aprender:

“(...) la experiencia tiene un valor agregado cuando vos utilizas la experiencia para aprender y que eso es algo que también se aprende” (E7)

“(...) yo entiendo como que ocupa un lugar como bastante central. No sé si a veces se es tan consciente de que desde ahí estamos aprendiendo un montón, digamos” (E3)

“(...) porque tenemos esta construcción de que el saber es tener como un contenido ahí, lo repetis y entonces está correcto, entonces me parece que como más como a nivel sistémico siempre se piensa en esto de que la experiencia no es un aprendizaje y en realidad está, aprendemos a partir de esas experiencias” (E3)

Para comprender la naturaleza de la experiencia, Dewey (1971) entiende que se debe observar que la misma incluye un elemento activo y otro pasivo combinados. Aprender por la experiencia es un experimento con el mundo para averiguar cómo es y el padecerlo es el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1971). Desde otra posición, Contreras y Pérez de Lara (2010) expresan que lo vivido es condición para la experiencia y la experiencia puede dar lugar a un saber. Así quedan establecidas diferencias y relaciones: no todo es experiencia, y no toda experiencia habilita la construcción de saber. El resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto de la experiencia (Larrosa, 2009), de ahí que:

el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (p. 17)

Una particular manera de caracterizar por parte de educadoras y educadores el vínculo entre aprendizaje y experiencia, refiere al aprender a través del error:

“Lograr aprender del error es muy importante, lograr aprender de la adversidad en todos los planos en adolescentes que pasaron por situaciones traumáticas y que no fueron solamente en situación de internado lejos de sus familias” (E2)

“Yo creo que los gurises tienen que aprender a circular, o sea, esto como cuando nos enseñaron a nosotros, darte la cabeza contra la pared (...) no darle todo digerido, que pueden como aprender a encontrarse con los primeros golpes de la vida, que ellos lo puedan vivenciar” (E4)

A diferencia de Larrosa quien desacopla el par experimento - experiencia, Dewey (1971) entiende que ambos conceptos están conectados, siendo el ensayar el lado activo de la experiencia, mientras que el sufrir o padecer el pasivo. La reflexión de la experiencia según Dewey, es el discernimiento de la relación existente entre lo que hacemos y sus consecuencias, por lo que dirá que toda experiencia conlleva una fase de “cortar y probar”, de poner en práctica el método de “ensayo y error”. Hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa, y seguimos ensayando hasta que funciona, entonces “adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente” (Dewey, 1971, p. 159).

¿Qué se puede hacer desde la educación?

Al momento de pensar el vínculo entre experiencia y educación, es cuando quizás se hace más palpable la convivencia en los discursos de algunas caracterizaciones más cercanas a los planteos de Dewey, y otras a los de Larrosa. Si bien hay elementos de ambas perspectivas que pueden dialogar, existen claras diferencias, por ejemplo, respecto a los alcances y las posibilidades de promover ciertas experiencias desde la educación.

“(...) pero me parece que lo importante es que los actores que están dentro puedan generar que para los gurises sea un espacio de cuidado, donde se los respeta, donde se les presta atención y donde allá adentro, más allá de que el barrio pueda a veces estar más complicado o menos, allá adentro está todo bien. Entonces, el partir de esa base me parece que después promueve las diferentes experiencias que puede haber” (E1)

“(...) por ejemplo, ni yo de 15 años tal vez jamás hubiera pisado un museo. La forma en la que lo pisé fue que otro me llevó y me puso en el museo. Hay experiencias que se dan así y hay otras que las va a buscar el propio adolescente. Estar atento, esto es medio artesanal, pero estar atento a cuáles el adolescente va a buscar por sí mismo y a cuáles va a ser necesario que yo lo lleve” (E2)

De nuevo puede estar operando en tales palabras la no distinción entre vivencias y experiencias, pero lo sustancial de ambas referencias radica en discutir

cuánto se puede incidir, si es que se puede, en la experiencia de los y las adolescentes. Dewey (1971) plantea la necesidad de una teoría de la experiencia, definiendo a la educación como “aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (pp. 87-88). De este modo, establece que los principios de continuidad e interacción, inseparables entre sí, son los aspectos longitudinal y transversal de la experiencia, dando la medida de significación y valor de la misma (Dewey, 1950). El papel de la educación sería tener en cuenta estos principios para pensar qué ambientes son los más favorables para la experiencia, reconociendo la existencia de condiciones objetivas e internas que interactúan. Ello significa “que debe prestarse un cuidado atento a las condiciones que dan a cada experiencia presente un sentido valioso” (1950, p.55). Por su lado, Larrosa (2009) entiende que la experiencia en tanto acontecimiento no puede ser causada ni anticipada, “lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad” (26-27).

RELACIONES ENTRE DISCURSOS Y CONCEPCIONES

¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de trabajar como educadora o educador con adolescentes? Esta pregunta inauguró el último tramo de las entrevistas, en el cual se trató de explorar algo de los sentidos que las personas entrevistadas construyen en torno al vínculo entre sus prácticas profesionales y las adolescencias, en particular con sus aprendizajes, sus experiencias y sus procesos de construcción identitaria.

La mitad de educadoras o educadores subraya la importancia de cómo se piensan las adolescencias como un elemento a tener en cuenta en el trabajo con ellas. Expresiones del tipo “*la concepción de la adolescencia que podemos tener*”, “*algunas conceptualizaciones en relación a la adolescencia*”, “*entender la adolescencia*”, o “*si tenes una mirada negativa de la adolescencia*” entonces “*no podes trabajar*” con ellas, aportan a esta idea. Se trata entonces de comprender las adolescencias, levantando la mirada hacia el porvenir:

“(…) *los adolescentes son el prójimo, son las personas que traen el cambio, que traen el futuro y que esto debe ser así por el bien de todos*” (E2)

En menor medida, pero presente en varias entrevistas, es necesario una educadora o un educador que pueda *“hacerse cargo de las responsabilidades en relación a cosas de su adolescencia”*, *“hacerse cargo de las prácticas que uno sostiene o elige”*, asumir la *“responsabilidad del rol como adulto”*.

Tales responsabilidades que la educadora o el educador debe asumir, suponen un adulto *“disponible”*, una *“presencia”* profesional. Estar presente y a disposición, desde el lugar de la *“paciencia”*, la *“atención”*, la *“escucha”* y el *“cuidado”*. Y al mismo tiempo, desde el lugar de la puesta y el sostenimiento de *“límites”* necesarios. Estar presente y a disposición, por qué no, con el *“humor”* y la *“ironía”*.

Como último aspecto a considerar, pensar qué se ofrece, desde la necesidad de *“estar aggiornados”*, de *“estar en movimiento, con esto de las búsquedas”*, de ofrecer distintas *“cosas, propuestas o recorridos”*. Con la preocupación además, de cuáles son los recursos institucionales —humanos y materiales— para el trabajo con los y las adolescentes, apostando a que lo que se ofrece sea *“interesante y atractivo”* y no *“precarizar nuestro trabajo”*.

Luego de esta primera pregunta, se sucedieron otras que habilitaron el final de la conversación: ¿qué crees que aprenden los y las adolescentes a través de tu práctica?, ¿cómo te parece que tus prácticas favorecen algo de las experiencias de los y las adolescentes?, y ¿qué consideras que tu práctica aporta a la construcción identitaria de los y las adolescentes?

Aprendizajes posibles

Quizás por aquella idea respecto a la dificultad de evaluar aprendizajes introducida por autores clásicos (Núñez, 1999, García Molina, 2003a) del modelo crítico de educación social, algunos discursos señalan:

“Yo no tengo ni idea si aprenden algo, de lo que yo hago (risas). Porque creo que la intencionalidad es educativa y creo que lo educativo se despliega hacia un porvenir (...) no llegamos a estar ahí, a constatar nada de eso. Creo que es lo interesante igual de nuestro laburo, es ir con la convicción de esa intencionalidad y de lo que queremos para les gurises, y después sin saber en realidad qué pasa con eso” (E6)

“No sé qué. Porque es muy difícil saber, pero sí, seguro que sí” (E5)

En clara sintonía con lo que son las figuras del aprender de Charlot (2006), García Molina (2003a) considera distintos tipos de contenidos educativos desde la perspectiva de la educación social. Así, el primero distingue el adquirir contenidos intelectuales, aprender a utilizar objetos, aprender a dominar actividades y apropiarse de formas relacionales, como los diversos aprendizajes que un ser humano realiza. Mientras tanto, el segundo hace lo propio con conocimientos, habilidades conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social.

Como se mostró en el apartado anterior en lo que se refiere a qué piensan educadoras y educadores que las adolescencias aprenden en general, frente a la pregunta concreta de qué creen que pueden aprender a partir de sus prácticas profesionales, sobresalen nuevamente las formas relacionales o formas de trato social. Recordando a Angeriz (2023), significa apropiarse de las formas intersubjetivas que median las relaciones con otros, como por ejemplo aprender “a relacionarse”, “a convivir”, “formas de estar”, “lo común”, “una mirada sobre el otro”, “diversidad”, etc.

Pese al destaque que tiene lo anterior en los discursos, a diferencia del apartado anterior, ahora se identifican otros aprendizajes posibles. Un segundo conjunto de aprendizajes se vinculan en torno a las habilidades conceptuales establecidas por García Molina (2003b), quien las entiende como “formas de observación, razonamiento, análisis y crítica, etc.” (p. 133). Así educadoras y educadores señalan algo de esto en expresiones del tipo “cómo leer el mundo”, “resolver problemas”, “argumentar”.

En otro sentido, se identifican algunos contenidos intelectuales o conocimientos como cosas objetivables que las adolescencias también pueden aprender a partir de sus prácticas profesionales.

“Después, me parece que a través de temáticas puntuales también algo aprenden, (...) temáticas diversas, sexualidad, violencia, yo qué sé. Obviamente, algo ahí en esa discusión y en esos encuentros aprenden. No tengo duda” (E5)

“Y enseñar dos cosas, tres cositas que me parece que a veces nos olvidamos y que van a parecer una pavada, pero que son súper importantes, que son poder transmitir filosofía, ideas filosóficas, vincularlos a la filosofía, al arte y a la economía. Como círculos donde sí o sí tenemos que estar todos porque hoy por hoy no estamos todos y eso nos excluye. Eso nos deja por fuera de muchas cosas” (E2)

“(...) y la ciencia por supuesto, pero cómo lograr esto no, lograr entender por qué pasan las cosas, lograr poder pensar sobre las cosas, lograr entender que las formas de decir y de expresar son varias y que a veces quedan encerradas en lugares donde no acceden todos” (E2)

Experiencias

Independientemente de cómo se entienda la experiencia desde la perspectiva de cada persona entrevistada, existe un convencimiento compartido respecto a la importancia de que sus prácticas profesionales como educadoras y educadores promuevan “algo” de la experiencia de los y las adolescentes:

“Entonces, creo que un poco lo que se transmitió de cierta forma es cómo defender ese lugar de la experiencia” (E6)

Sin embargo, ese “algo” que se puede promover, resulta diverso según la persona entrevistada. Para algunas, lo importante es promover que los y las adolescentes tengan vivencias variadas, lo cual requiere ofrecer diversidad de propuestas y espacios. Ofrecer multiplicidad de mediaciones para que cada adolescente pueda “experimentar” o tener “otras experiencias”. Otros discursos se posicionan, como antes, en la idea de un mayor poder de incidencia en la experiencia:

“Me parece que nosotros tenemos que generar espacios, generar experiencias o ayudar a transitar por experiencias, si es que no las pueden gestionar ellos mismos, favorecer convivencias de todo tipo” (E2)

Más allá de las distintas interpretaciones posibles respecto a si se puede generar la experiencia, en las palabras de las personas entrevistadas existe cierto consenso respecto a la importancia de promover condiciones y contextos para que algo de la experiencia de los y las adolescentes tal vez suceda. Tales condiciones pueden referir tanto al trabajo a realizar con el otro respecto a su disposición para asumirse como sujeto de la experiencia y lo que ello supone, como a la promoción de ciertos contextos educativos para que cada adolescente transite, o al trabajo posterior que educadoras y educadores deben realizar. Respecto a éste último:

“(...) ordenar un poco, darle como un sentido a la experiencia. ¿Que me nazca espontáneamente pensar sobre la experiencia? Y no, no mucho. Me parece que al adolescente hay que ayudar a que tome la experiencia y que como que la sustraiga. Porque si no es un continuo de cosas, la vida como un continuo de cosas que te van pasando. Como una cosa como la inmediatez. Y me parece

que lo que hay que hacer es como que aprendan a hacer la cirugía, la experiencia como la cosa que hay que cirugizar” (E7)

“Lo que pasa es que para generar un espacio que sea pensar las experiencias, requiere de un espacio de pienso juntos, en donde se puede narrar las experiencias” (E4)

Como plantea otras de las personas entrevistadas, quien educa debe ofrecer cierta “disponibilidad” para “ayudar a conectar” con las vivencias y construir sentidos posteriores sobre las mismas, en un contexto de actualidad caracterizado por “la no elaboración de las experiencias y, en algunos casos, la imposibilidad incluso de elaborarlas” (Larrosa, 2008, p. 476). Para ayudar a conectar, es necesario nuevamente una “presencia”, un “estar a disposición”, un “acompañar”, un “prestar atención”, en particular a los “intereses” de los y las adolescentes. Como dice una de las personas:

“Tiene que ver con dar respuesta, estar presente, estar atentos, el sentido a la experiencia, creo que en particular tiene que ver eso con estar atentos, con acompañar” (E10)

Construcción identitaria

Educadoras y educadores sobre el final de las entrevistas, frente a la pregunta de cómo sus prácticas colaboran con los procesos identitarios de las adolescencias, y luego de haber conversado de todo lo analizado hasta el momento, vuelven sobre lo ya dicho: un “adulto disponible”, dispuesto a “acompañar”, que “ayude a pensar”, que “converse”. Dentro de lo inédito, “dar tiempo y espacio para la experiencia” y ofrecer “narrativas protectoras” a partir de experiencias vividas, es parte de lo que educadoras y educadores colocan como acciones de acompañamiento a los procesos de construcción identitaria.

VII. CONCLUSIONES

El vínculo inicial de educadoras y educadores sociales que participaron de este estudio con su actual empleo, donde trabajan con adolescentes y por el cual fueron parte de las entrevistas, en la mitad de los casos se debió a un interés particular por las adolescencias o ciertos ámbitos de desarrollo profesional vinculados a ellas, mientras que para la otra mitad en principio se trató simplemente de una nueva oportunidad laboral. De cualquier forma y en sentido general, educadoras y educadores demuestran un gusto por el trabajo con adolescentes en su presente profesional. Asimismo, salvo una de las personas entrevistadas, el resto tiene además otras experiencias laborales vinculadas con las adolescencias.

Uno de los objetivos de la tesis era caracterizar los discursos que educadoras y educadores sociales construyen acerca de sus prácticas con adolescentes, haciendo foco en cuáles son las intencionalidades y las formas de hacer profesionales.

Respecto a las intencionalidades, una primera finalidad identificada bajo la expresión “hacer que algo de lo educativo suceda”, agrupa una serie de sentidos vinculados con asumir en las instituciones donde trabajan el encargo profesional de educar y promover la generación de ambientes educativos. Como segunda dimensión que direcciona las prácticas, hay un consenso significativo respecto a entender que la educación social debe colaborar con la protección de las trayectorias educativas obligatorias que realizan, o deberían realizar, las adolescencias. Finalmente, y más allá de lo propiamente educativo, emerge una tercera intención de las prácticas profesionales que se relaciona con la promoción del ejercicio de la ciudadanía de los y las adolescentes.

En lo que se refiere a las formas profesionales de hacer, lejos de materializarse un método particular o un repertorio de técnicas de la educación social, emergen sí rasgos distintivos de esta dimensión de la práctica profesional. Tales rasgos consolidan en primer lugar una posición profesional que se construye y reconstruye constantemente, sobre la base de consideraciones éticas en el trabajo con el otro, con las adolescencias, con las adolescencias *dañadas*. A partir de prácticas profesionales del *no daño*, educadoras y educadores se hacen presentes y construyen una relación educativa habilitante para lo que vendrá. En un segundo momento, supone considerar algunas orientaciones metodológicas que establecen ciertas coordenadas para la actuación profesional: sostener una oferta, atender la singularidad y crear condiciones

para que cada adolescente pueda pensarse. Como última consideración respecto a las caracterizaciones de las prácticas profesionales, sobresalen en los discursos de educadoras y educadores algunas referencias respecto a técnicas o herramientas concretas, ocupando la palabra un lugar relevante en sus prácticas.

Un segundo objetivo buscaba identificar las concepciones que educadoras y educadores van elaborando respecto a las identidades adolescentes. Entendiendo que las formas de pensar las adolescencias en general, sus procesos de construcción identitaria, y su condición de aprendices y de sujetos de la experiencia, hacen a la configuración de tales concepciones.

Como primer aspecto, señalar la premisa de que la edad cronológica como criterio clasificador no alcanza para delimitar la adolescencia, en tanto es una definición arbitraria que invisibiliza las diversas formas de ser adolescente. Sin embargo, tomando en cuenta textos normativos como el Código de la Niñez y la Adolescencia, o las definiciones que hace la política pública respecto a la población adolescente destinaría de sus acciones donde en general establece franjas etarias, y el supuesto de que hay cierto consenso teórico, educadoras y educadores acuerdan que entre los 12 y los 18 años estaríamos ante personas adolescentes. No obstante, se entiende que la adolescencia se extiende más allá de los 18 y en algunos casos puede empezar antes de los 12. Desde una perspectiva plural de las adolescencias, se reconocen una serie de características relativamente comunes, como ser una etapa de transición, de búsquedas, de creciente autonomía y de confrontación con el mundo adulto. Lo particular de las adolescencias con las que educadoras y educadores trabajan, estaría dado por el reconocimiento de que se está ante adolescentes cuyas condiciones de existencia presentan “*mayores complejidades*”. Estas adolescencias “rotas” por otro lado, en general asumen determinadas responsabilidades colindantes con las del mundo adulto, no accediendo al mismo tiempo de moratoria que el resto de las adolescencias. En particular, serían las adolescencias institucionalizadas quienes están mayormente afectadas por estas condiciones de existencia.

Reconocidas desde su *derecho a ser*, las adolescencias sostienen sus procesos de construcción identitaria en el encuentro con otros, *prestadores de identidad*, tales como personas adultas —familiares, otros referentes afectivos o quienes trabajan en instituciones educativas— y los grupos de pares. La otredad en los procesos identificatorios de las adolescencias es visualizada como imprescindible para construir lo propio, existiendo un acuerdo en que la diferencia en general es vivida por éstas con “*naturalidad*” a la hora de convivir en las instituciones. En especial, la identidad de género es señalada como algo “*burbujeante*” en las adolescencias actuales, evitando varias de ellas todo tipo de etiquetamientos, mientras

que en general estarían siendo “*más libres*” en sus procesos de identificación con relación a las adolescencias de antes.

Sobre el aprender, pese al reconocimiento particular que se le otorga a los centros de la educación media, existe la convicción de que los y las adolescentes aprenden en distintos lugares, y que por ende no se puede restringir el aprender a lo comúnmente denominado como educación formal, o a los contenidos de las disciplinas curriculares. Desde este enfoque, se asume que también los centros juveniles y los centros de protección de 24 hs son lugares donde los y las adolescentes pueden aprender. Más allá de estos espacios institucionales, educadoras y educadores destacan el papel de la familia y del grupo de pares como relevantes para los aprendizajes adolescentes. Como contrapartida, llama la atención las pocas referencias a internet y las redes sociales como entornos de aprendizaje posibles.

Considerados sujetos aprendices, surge una noción en la que se condensa a la vez algo del qué y el cómo aprenden las adolescencias, asociable con la idea del aprendizaje como exposición a la experiencia vivida de Barcena y Mèlich (2000). Así, los y las adolescentes aprenden a vivir su existencia, exponiéndose a ella, aprendiendo a exponerse, prestando atención a lo significativo de su existencia. Los primeros aprendizajes concretos que se detallan en las entrevistas, son parte de las formas relacionales que propone Charlot (2006), figura del aprender que implica apropiarse de formas que median las relaciones con los otros. Respecto al cómo aprenden, si bien fue algo poco abordado en las entrevistas, las referencias existentes se podrían vincular con los métodos lógicos y con las teorías de la reestructuración. En otro orden, por su potencia problematizadora, se destaca la necesidad de reivindicar que detrás de todo aprendiz hay un cuerpo sensible y activado por el placer.

Sobre cómo se piensa la condición de sujeto de la experiencia, se puede advertir una convivencia en los discursos de una perspectiva deweyniana y otra más larrosiana, aunque claramente prevalece la primera. Ello se refleja, por ejemplo, en el uso que se le da a la palabra experiencia, en qué es lo que nombra, en si todo lo que vivimos es experiencia o no. Sin embargo, en su gran mayoría no se comparte el supuesto de que los y las adolescentes son personas inexpertas en cuanto sujetos de la experiencia, entendiéndose que en la adolescencia las vivencias/experiencias se transitan con mucha intensidad, al punto tal que al parecer “*todo les afecta*”. Aunque no tanto en los términos que plantea Larrosa de *algo que me pasa*, sino más por el lado del experimentar de Dewey. Ello seguramente, se relaciona con la noción de que las adolescencias aprenden por la exposición a la experiencia vivida, como ya fuera señalado. La distinción que realizan educadoras y educadores entre tipos de experiencia cobra mayor relevancia cuando se las vincula con la posibilidad de

aprender, reconociéndole un plus a la experiencia cuando tiene efectos en el aprender. Conforme a ello y a la idea del experimentar, algunos discursos destacan el *ensayo y error* como forma de aprender a través de la experiencia.

El tercer objetivo de la tesis se propuso explorar cómo las propias personas entrevistadas relacionan sus prácticas, con las concepciones que tienen respecto a las adolescencias y sus procesos de construcción identitaria, en los que las experiencias y los aprendizajes van transformando a los y las adolescentes. Respecto a los aprendizajes posibles a partir de las prácticas de educadoras y educadores, se identifican nuevamente las formas relacionales o de trato social como lo más destacado, a lo que se suman ahora en segundo lugar algunas habilidades conceptuales según la clasificación de García Molina (2003a), para finalmente en unos pocos discursos incluir contenidos intelectuales o conocimientos. Sobre las experiencias, educadoras y educadores creen que ofrecen algunas condiciones y contextos, o bien para que los y las adolescentes pueden tener vivencias variadas, o para tener determinadas experiencias, según cómo cada persona entrevistada entienda el concepto de experiencia. No obstante, existe consenso en el aporte de quién educa respecto a la posibilidad de que las adolescencias construyan sentidos sobre lo vivido. A modo de síntesis, educadoras y educadoras entienden que mucho de lo ya dicho a lo largo de las entrevistas, tiene que ver con acompañar los procesos de construcción identitaria de las adolescencias desde un lugar educativo.

Componiendo una posición profesional en el trabajo con adolescentes

El uso del gerundio responde a dos sentidos. Por un lado, se trata de dar cuenta de una acción que viene sucediendo durante la realización de la tesis y que va llegando a su fin en estas últimas páginas. Componer algo de teoría a partir de lo que emerge de los discursos de educadoras y educadores sociales que participaron del estudio. Como decía una de las personas entrevistadas, supuso hacer de “director de orquesta”. El otro sentido se relaciona con una acción permanente que acompaña la práctica educativa. Construir, siempre de manera provisoria, una posición profesional respecto a la tarea de educar y al trabajo con las adolescencias. Construcción necesaria e inevitable, que cada uno y cada una construye y tendrá que seguir construyendo, en un plano individual, pero por qué no también de forma colectiva.

Paola Fryd y Diego Silva (2011) siguiendo el trabajo de Foucault en torno a la teoría del verbo, afirman que el ser y el hacer de la educadora o el educador quedan expresados en los sentidos del verbo educar. Discursos de educadoras y educadores que participaron de este estudio, recurren a diversos verbos asociados para dar

cuenta de sus prácticas profesionales en el trabajo con adolescentes. Al decir de Laurence Cornu (2018), son “verbos de acción, de acción no ofensiva, de acción conjunta” (p. 137). Retomando a Fryd y Silva, para esta tesis los sujetos del verbo son los y las adolescentes, personas *entretenidas en ser*, mientras que los contextos del verbo son diversas instituciones educativas donde los y las adolescentes comparten algo de *lo común*, y donde se ejercen los *oficios del acompañamiento*.

Como ejercicio de composición final, se propone la articulación de algunos verbos asociados con dimensiones diversas del educar, para así seguir pensando las posiciones profesionales en el trabajo con adolescentes.

Mediar como trabajo político

Desde una acepción amplia del término, se entiende que toda práctica educativa esencialmente es una actividad de mediación entre un sujeto y la cultura. Como sostiene Meirieu (2001), es un actuar incansable para lograr correspondencias entre un sujeto y unos objetos culturales cuya apropiación no está garantizada. Supone un esfuerzo por crear lazos. Ser un *pasador de cultura* (Meirieu, 1998) como acción política de distribuir las herencias y filiar al sujeto simbólicamente (Frigerio, 2005).

Acompañar como trabajo ético

Acompañar es hacer entrar en compañía a alguien que no se quiere dejar en soledad, desde una igualdad que se sostiene más allá de la asimetría de los lugares (Cornu, 2017). En el caso de educadoras y educadores sociales, se trata de un acompañar indisoluble del carácter educativo que caracterizan sus prácticas profesionales.

Cuidar como trabajo estético

Para Max Van Manen (1998) el tacto implica una sensibilidad pedagógica en tanto está orientado hacia el cuidado del otro, expresando el compromiso de protegerlo y educarlo. Barcena y Mèlich (2000) agregan que es un término relacionado con lo intacto, es decir, con lo no dañado. Por eso el tacto es tocar en un sentido sensible y estético, se expresa en el lenguaje de la caricia. Tener tacto pedagógico

como forma aproximarnos al otro, sin dañarlo, con cuidado, prestando atención, estando disponible, ofreciendo espacios de seguridad.

Enseñar como trabajo erótico

La erótica de la enseñanza para Masimo Recalcati (2016) se relaciona con mantener viva la relación erótica del sujeto con el saber. Su función consiste en abrir al sujeto a la cultura, encauzando su deseo de conocer. Sin amor por el saber, agrega, no hay saber capaz de entrar en relación con la vida.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, DF: Ediciones Coyoacán.
- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Angeriz, E. (2023). Adolescentes y robótica: miradas sobre las autorías y los saberes posibles. *Equinoccio. Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 4(1), 111-128.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Basade, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (Comp) *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Baraibar, X. (2022). Pobreza, trabajo y asistencia bajo el Gobierno multicolor en Uruguay. *Revista Mundos Plurales*, 9(1), 93-114.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didaskomai*, 2. 93-106.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- Carreras, S. (2003). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En García Molina, J. (Coord.) *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Casal, J., Merino, R. García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. En *Papers*, 96 (4), 1139-1162.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IIX(9), 15-40,
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación hoy*. Montevideo: Trilce.
- Chihu, A. y López, A. (2000). El enfoque dramático en Erving Goffman. *Polis* 00, 2, 239-255.
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable*. En J. M. Vilalta (Dr.) Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015. Barcelona: Fundació Jaume Bofill,
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornu, L. (2018). Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 21, 83-104.
- Di Leo, P. y Arias, M.J. (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires. Espacio Editorial,
- De Armas, G. (2018). *Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Montevideo: UNICEF.
- De Faria, E. (2008). Creencias y matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 4, 9-27.

- Delval, J. (1988). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Dewey, J. (1950). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Redes teóricas sobre la noción "la relación con el saber". Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista Irice*, 22, 7-16.
- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2021). *Ser adolescente: ¿Transición o destino?* Barcelona: Editorial UOC.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Filardo, V. (Coord.) (2007). *Usos y apropiaciones de los espacios públicos y clases de edad. Informe de Investigación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR.
- Filardo, V. (Coord.) (2010). *Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes. Segundo Informe*. Montevideo: INFAMILIA.
- Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: UNFPA.
- Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR.
- Frigerio, G. (2004). *Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad*. En AAVV. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. (2008a). Educar ese acto político En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2006). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, 2, 34-40.
- Frigerio, G. (2008a). Obstinaciones duraderas. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

- Frigerio, G. (2008b). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapa de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender En UNESCO. *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*
- Fryd, P. (Coord.) (2011). *Acción socio educativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fryd, P. y Lahore, H. (2018). Espacio de conversación entre profesionales de un proyecto socioeducativo y un colectivo de psicoanalistas. *Revista RESPU*, 3, 20-26.
- Fryd, P. y Silva, D. (2011). Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En Moyano, S. y Planella, J. (Coords.). *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Filgueira, F. (2001). Between a rock and a hard place. Construyendo ciudadanía social en América Latina En GIOSCA, L. (Comp.). *Ciudadanía en tránsito*. Montevideo: Banda Oriental.
- García Molina, J. (2003a). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J. (2003b). Educación social: ¿profesión educativa o empleo social? En García Molina, J. (Coord.) *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En Hall, S. y Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes*, 11 (1), 99-106.

- INEEd (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf>
- Jodelet, D. (2011). Aporte del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.
- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 125, 11-28.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lahore, H. (2020). Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años. *Revista de Educación Social*, 30, 121-138.
- Lahore, H., López, G. y Pereyra, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional. En AAVV *Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo; Centro de Formación y Estudios del INAU.
- Lahore, H., Pastore, P. y Pereyra R. (2010). Sentidos para los recuerdos olvidados en Fryd, P. y Silva, D. (Coords.) *Responsabilidad, pensamiento y acción: Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, LV, 467-480.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leopold, S. (2011). Pensar la infancia en tiempos de incremento de los riesgos sociales. En Fryd, P. (Coord.) *Acción socio educativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- López, A. y Palummo, J. (2013). *Internados. Las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: UNICEF.

- Luzuriaga, L. (1950). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Manrique, M., Di Matteo, M. y Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Caderno de Pesquisa*, 46(162), 984-1008.
- Mari Ytarte, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Martin Criado, E. (1998). *Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: ITSMO.
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco*, 2, 105-126.
- Mayer, L. y Núñez, P. (2016). Nuevas y viejas desigualdades en la experiencia educativa juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 33-40.
- Medel, E. (2010). Elementos que configuran los modelos educativos. En Núñez, V. (Coord.). *Encrucijadas de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Medel, E. (2011). Los sistemas de protección a las infancias. En Fryd, P. (Coord.) *Acción socio educativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Midaglia, C. (Coord.). (2009). *Repertorio de programas sociales. La protección social a la infancia y la adolescencia*. Montevideo: MIDES.
- Midaglia, C. (Coord.). (2010). *La oferta pública social en el Uruguay 2005-2009*. Montevideo: MIDES.

- Midaglia, C. y Antía, F. (2007). La izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 16, 131-157.
- Monestier, F. y Vommaro, G. (2021). Los partidos de la derecha tras el giro a la izquierda. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 30 (1), 7-22.
- Moyano, S. (2010). La práctica educativa en educación social. En Núñez, V. (Coord.). *Encrucijadas de la educación social*: Barcelona: Editorial UOC.
- Moyano, S. (2020). Paradojas, límites y obstáculos de y en la educación social. En Sánchez-Valverde, S y Montané, A (Coords). *La educación social en los extremos: justicia social y las paradojas de la práctica*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2005). Participación y educación social. En AAVV. *Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos*. Montevideo: AIEJI-ADESU-CENFORES Santillana.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta educativa*, 27, 37-49.
- Núñez, V. (2010). Un nuevo paradigma. En Núñez, V. (Coord.). *Encrucijadas de la educación social*: Barcelona: Editorial UOC.
- Olaza, M. y Ruiz Barbot, M. (2023). Hacia el análisis de la subjetividad del investigador. Un diálogo entre investigadoras. *Clinical Sociology Review*, 18(1), 19-52.
- Ocampo, J. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización. *Nueva Sociedad*, 215, 36-61.
- Osta, M. (2016). Niños y Niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. *Revista de la Facultad de Derecho*, 41, 155-189.

- Parodi, L., Pastore, P. y Silva, D. (2020) *Desobediencia, placer e incompletud*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pozo, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata
- Pereira, M. (2021). *¿Qué quiere un adolescente? Estudio sobre sujetos con problemáticas sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pla, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. México DF: Morata.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Planella, J. y Pié, A. (2005). *Políticas, Prácticas y Pedagogías* Trans. Barcelona: Editorial UOC.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase*. Barcelona: Anagrama.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rizo, M. y Rodríguez, T. (2016). Epistemología y habitus académico en la enseñanza de la investigación. Entrevista a Gilberto Giménez Montiel. *Andamios*, 13(11), 177-197.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente* Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, C. (2014). *Adolescencias: un asunto entre generaciones* En UNICEF. *Primera Persona. Realidades Adolescentes*. Montevideo.
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Rodríguez, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15 (1), 8-17.
- Ruiz Barbot, M., Cuevasanta, D., Fachinetti, V. y Pereda, C. (2023). Enseñar a investigar, investirse investigador/a. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 109-126.
- Sánchez, C. (2020). La paradoja de la práctica y la realidad asistencial: una pragmática orientada por la singularidad. En Sánchez-Valverde, S y Montané, A (Coords). *La educación social en los extremos: justicia social y las paradojas de la práctica*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.

- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de moebio*, 46, 37-46.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de investigación biográfica. En Sautu, R. (Comp.) El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.
- Silva, D. (2008). La experiencia del dolor y la práctica educativa social. *Revista de Novedades Educativas*, 213, 56-68.
- Silva, D. (2018). Materialidades y sentidos en las prácticas socioeducativas: un vagabundeo entre híbridos. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Silva, D. y Domínguez, P. (2017). *Desinternar, sí. Pero ¿cómo?: Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia*. Montevideo: UNICEF - La Barca.
- Silva, D. y Pastore, P. (2013). Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos para configurar una historia de la educación social en Uruguay. *RES*, 17.
- Silva, D. y Rodríguez, C. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: MIDES.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), 1-25.
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2008). *Sujeto de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Thiebaut, C. (2017). La experiencia del daño y su resolución. En Gómez, A. y Sánchez, C. (Eds.) *Confrontando el mal. Ensayos sobre violencia, memoria y democracia*. Madrid: Plaza y Valdéz.
- Titone, R. (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: Ediciones Rualp
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (Comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación educativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- UNICEF, INAU (2021). *Estudio de población y de capacidad de respuesta en Sistema de Protección 24 Horas de INAU. Relevamiento de recursos humanos y de niños, niñas y adolescentes atendidos*. Montevideo.
- Valles (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82.
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo En Dussel, I. y Finocchio, S (Comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.