

COLECCIÓN: CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

# CARTOGRAFÍAS SOCIOEDUCATIVAS CON ADOLESCENTES

La ciudad como ambiente para aprender



  
**Isadora**  
EDICIONES

Diego Silva Balerio • Paola Pastore • Hernán Lahore

PROYECTO  
**ANII**

  
Instituto Académico de Educación Social

  
REPES

 **ANEP** | CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN

Colección: Cuadernos de Educación Social

# CARTOGRAFÍAS SOCIOEDUCATIVAS CON ADOLESCENTES

La ciudad como ambiente para aprender



Diego Silva Balerio • Paola Pastore • Hernán Lahore

PROYECTO  
**ANII**

  
Instituto Académico de Educación Social

  
REPES

 **ANEP** | CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



**Cartografías socioeducativas con adolescentes**  
La ciudad como ambiente para aprender

ISBN: 978-9915-41-343-3

Autores/as:

Diego Silva Balerio - Paola Pastore - Hernán Lahore

**Material de distribución gratuita, financiado por ANII**

© 2022 Isadora Ediciones  
Cornelio Cantera 2849 - 094478584  
edicionesisadora@montevideo.com.uy  
Montevideo, Uruguay

Diseño de Portada & Editorial  
Raúl García / ranamvd@gmail.com

Distribuye: América Latina 18 de Julio 2089  
(+598) 2409 5536 / 2409 5568 / 2401 5127  
Montevideo, Uruguay  
libreria@libreriaamericalatina.com

---

Prohibida la reproducción parcial o total de la presente obra sin la autorización expresa y por escrito del editor.

## Agradecimientos

Este proyecto fue posible gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, en particular del Fondo CFE Investiga.

Los contenidos de este Cuaderno de Educación Social se elaboraron a partir del valioso aporte de educadoras y educadores que trabajan en centros de atención de 24 horas de INAU y OSC, en la ciudad de Montevideo, quienes compartieron sus experiencias y realizaron un trabajo cartográfico con decenas de adolescentes que vivían en los centros entre los meses de marzo y mayo de 2021.

**Nota:** La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *los adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género. En el caso de las entrevistas y grupos focales con adultos, serán enunciados como *educadoras*, ya que la mayoría de las participantes fueron mujeres.

## ► Índice

	Pág.
Agradecimientos .....	3
Índice .....	4
Prólogo .....	5
<b>Capítulo 1</b> .....	7
Por qué investigar prácticas educativas del sistema de protección desde la pedagogía social .....	8
Sobre el enseñar, una relación desafiante .....	9
<b>Capítulo 2</b> .....	14
Cartografías con adolescentes en el sistema de protección .....	15
Cartografías pedagógicas.....	15
Un ejercicio de mapeo colectivo con adolescentes institucionalizados.....	17
Guía y kit para mapeos .....	18
Momento 1 - Espacios de la ciudad. ....	19
Momento 2 - Trayectos realizados .....	20
Momento 3 - Relatos adolescentes .....	20
Momento 1 - Importancia de los espacios sociales.....	21
Momento 2 - Identificar aprendizajes que realizan en cada espacio .....	22
Momento 3 - Valoraciones sobre los aprendizajes realizados .....	22
<b>Capítulo 3</b> .....	24
Diálogos sobre mapas, cartografías, aprendizajes y la ciudad como escenario de aprendizaje .....	25
Prácticas de enseñanza con adolescentes que viven bajo protección estatal .....	25
La metodología, principios que organizan una regularidad reflexiva .....	28
Actividades en la ciudad, una oportunidad para los aprendizajes adolescentes..	33
Líneas de errancia y planificar el desorden .....	37
<b>Capítulo 4</b> .....	43
Aprender por inmersión en la ciudad: planificación educativa del desorden .....	44
La ciudad como ambiente de aprendizaje .....	44
Relación entre las adolescencias y la ciudad .....	46
Relaciones entre prácticas de enseñanza y aprendizajes de adolescentes.....	47
Bibliografía .....	49

## ► Prólogo

*Los filósofos han interpretado el mundo de varios modos;  
pero la cuestión es cambiarlo.*

Karl Marx, 1870

Escribir un prólogo siempre acontece como algo de gran responsabilidad, ya que a menudo es lo primero que va a leer el lector. Y lo curioso es que el lector va a empezar a leer a alguien que no es el autor del libro sino su prologuista. Es por ello por lo que, más que tratarse de un texto que acepto redactar por compromiso, voy a asumirlo como algo serio intentando aportar mi pequeño grano de arena, sin caer en la tentación de repetir lo que los autores ya han dicho.

Tuve la suerte (y no puedo describirlo de otra forma) de participar en alguna de las fases del proyecto que sustenta la base del libro, de forma especial en octubre de 2021 a partir de un viaje a Montevideo. Se trataba de poder pisar el terreno de unas «cartografías» que había seguido a la distancia (¿es posible hablar y vivir la cartografía desde una posición hologramática?). Pisarlo implica, en cierto modo, encarnar el mapa, corporeizar el territorio, vivir experiencialmente y de verdad, la vida misma. Tal vez, y digo tal vez, se trataba únicamente de enlazar de forma coherente lo escrito con lo vivido. Y creo que ese es el sentido real del proyecto inscrito y reflejado en estas páginas.

En un maravilloso trabajo publicado hace unos años en un formato de dos volúmenes, Eduardo Passos, Virginia Kastrup y Liliana da Escóssia nos exponen, bajo un sugerente título, *Pistas do método da cartografia*,<sup>1</sup> las verdades y las trampas de la *cartografía social*. Para ellos se trataba de ofrecer y abordar ocho pistas para comprender el acercamiento de lo cartográfico a lo social y se podía resumir en que «a cartografía como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos» (p. 17). A la estela de estas ideas, se me ocurre leer el texto que nos proponen nuestros tres autores, con la finalidad simbólica y real de conectar las prácticas socioeducativas con el territorio y las vidas de los sujetos de la educación social (que no son otros que los que habitan los dispositivos pedagógicos).

Al pensar en la cartografía me remito a uno de los padres (aunque él negaría con radical rotundidad dicho calificativo) de la educación social: Fernad Deligny. Deligny realiza algunos «documentales» y dibujos donde registra los recorridos cotidianos de niños y niñas autistas, que designa como *líneas de errancia*. Se trata de dibujos o *mapas de desplazamientos*, y en esos registros el autor experimentó con niños y niñas autistas corpocartografías. El método de cartografía de Deligny trata de trayectorias y devenires y no trata de buscar un origen, no tiene nada que ver con un significante, no

<sup>1</sup> Passos, E., Kastrup, V. y da Escóssia, L. 2009. Porto Alegre: Editora Sulina.

tiene que ver con una estructura, las líneas surgen al darle vida a una escritura-cuerpo cuya vitalidad se intensifica con las fuerzas que la componen (de allí la corpocartografía). El cuerpo que va más allá de la identidad y de sus representaciones, cuerpos que, en vez de formas y limitaciones, se convierten en fuerzas, composiciones y relaciones.

Diego, Paola y Hernán, cual cartógrafos de una realidad ya pasada, nos invitan al tacto (tocar y escribir en un mapa de papel realidades, hechos, desplazamientos, sueños, ilusiones), nos lanzan a pensar, imaginar y proyectar recorridos no basados en el imperativo (no se trata de guías para turistas-educandos-borregos) o nos recuerdan que las vidas pueden registrarse en un trozo de papel colocado de forma horizontal sobre una mesa para marcar los puntos de apoyo, los lugares seguros, las zonas de transgresión, que, justamente por ello, nos hacen sentir «humanos» y libres. Y esa cartografía-mundo-ciudad se encuentra repleta de calles, de esquinas, de puertas, de trayectos y proyectos, de lugares y saberes, de sabores y rincones que nos invitan a ser, a existir, a transgredir u obedecer, a enseñar y a aprender. Todo ello tiene sentido porque en el gran teatro del mundo lo educativo (y en especial las formas de aprender como formas reales y necesarias para nuestra existencia «humanizada») es posible, por su condición «desbordante», porque no se deja atrapar, y menos cuando hablamos de educación social (que no se deja poner límites). Así las cosas: el mapa, el territorio, los sujetos –todos ellos sin alejar a ninguno de las cartografías particulares–, los saberes de la vida misma y el proceso mágico que los interconecta. Creo que esta es la clave de lo que nuestros autores quieren transmitirnos con su libro, puro acto de resistencia en momentos *tech* dominados por Google Maps & Co: invitarnos a pensar la educación social, las adolescencias y los procesos de enseñanza en el contexto de la ciudad viva y abierta como un acto de resistencia.

Solo queda que cojas el mapa, arrugado, escrito en los costados, doblado, rasgado, y lo hagas tuyo. ¿O acaso te conformas con replicar de forma aburrida y sumisa la guía para ser humano que algunos pretenden que sigamos al pie de la letra? Buena lectura y que el mapa te regale recorridos inéditos y desafiantes.

Dr. Jordi Planella Ribera  
Catedrático de Pedagogía Social de la Universitat Oberta de Catalunya  
Girona, junio de 2022



# Capítulo 1



## ► **Por qué investigar prácticas educativas del sistema de protección desde la pedagogía social**

Esta publicación es uno de los productos del proyecto de investigación «Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo», que contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y se inscribe en la Red de Estudios sobre Pedagogía Social y [de]subjetivación (REPES) del Departamento de Pedagogía Social del CFE.

El proyecto se centró en el estudio de las prácticas de enseñanza de las educadoras y los aprendizajes adquiridos por adolescentes que conviven en hogares del INAU a partir de la participación en un conjunto de instituciones y espacios sociales, culturales y urbanos de la ciudad de Montevideo.

Asumimos que toda práctica educativa promueve relaciones con el saber, y es relevante reconocer cómo estos procesos se sostienen desde el sistema de protección. Se ha investigado sobre prácticas de protección, asistencia y control social, pero los estudios pedagógicos sobre las prácticas educativas en las instituciones de encierro son muy escasos.

Los insumos para elaborar esta publicación son entrevistas grupales, grupos focales con educadoras, y mapeos de trayectorias y de aprendizajes con adolescentes. A partir de allí comenzamos a trazar líneas de errancia (Deligny, 2009) de los procesos de circulación social y de aprendizaje de los adolescentes. La pandemia de covid-19 nos forzó a ajustar la estrategia metodológica. Se realizó una formación teórica, prác-

tica y metodológica de más de 50 educadoras en métodos cartográficos para que desarrollaran talleres de mapeo con los adolescentes internados. Cada equipo contó con mapas y kits de mapeo para trabajar con los adolescentes, que fueron entregados por el equipo de investigación a los 13 hogares de Montevideo que participaron. Se ajustó la metodología inicial para respetar las medidas sanitarias y se desarrollaron decenas de talleres de mapeo en los que participaron más de 50 adolescentes.

Nos preocupamos por lo pequeño, comprender las dinámicas del sistema de protección desde una perspectiva heterárquica, para ocuparnos y detenernos en las «redes diminutas» (Latour, 2013, p. 24), donde se establecen las asociaciones que organizan las formas de vida de niños, niñas, adolescentes y familias vinculados a los internados.

Desarrollamos el análisis tomando las ideas de Tarde (2013) sobre el funcionamiento social, a partir de las cuales no reconocemos una teoría general que explique todas las situaciones, ya que «los fenómenos de la vida social escapan a toda fórmula general» (p. 39). De ahí la necesidad de describir los procesos desde la experiencia de los sujetos, pero conectados con una tradición histórica. Como reseña Latour (2013), siguiendo a Tarde, «lo pequeño sostiene lo grande» (p. 18), o, desde otra perspectiva, las generalizaciones son apenas la simplificación de un aspecto de los fenómenos microsociales: «... cuando se desea comprender una red hay que observar a través de los actores; pero cuando se quiere comprender un actor hay que observar a través de la red de las acciones que estos trazaron» (p. 29). Sostenemos la relevancia de la red, en cuanto espacio/estrategia de descomposición del encierro, donde se trama una organización cotidiana que consolide la exogamia como forma de vitalidad vinculante. Como dirá Deligny (2015b), «la red es un modo de ser» (p. 17), y con mayor precisión para desmontar el encierro sostiene: «... cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuerza que permite a lo humano sobrevivir» (p. 20). Enfrentados a la contingencia de lo humano (Agamben, 2000, 2004), donde en la infancia y la adolescencia las instituciones en ocasiones se transforman en una trampa, resulta crucial tejer redes que generen humanidad.

### **Sobre el enseñar, una relación desafiante.**

«No sé cómo se llama el barrio donde estudio». (Adolescente en Taller Cartografías)

«Pudimos observar que las adolescentes no conocen varias zonas de Montevideo y tienen poco conocimiento sobre calles y avenidas». (Educadores/as Taller de Cartografías con adolescentes)

«Disfruto saber...». (Adolescente en Taller Cartografías)

«Los adultos nos ayudan mucho a entender todo. Aprendemos a convivir con las vivencias de cada una. Aprendemos cosas buenas y cosas malas». (Adolescente en Taller Cartografías)

«Cómo hacer un huevo frito, cómo cocinar, que me van a servir cuando me independice». (Adolescente en Taller Cartografías)

«El hogar me enseñó a controlar mis impulsos. Aprendí a poder abrirme un poco más y contar mis cosas para recibir apoyo. Aprendí a convivir, todavía cuesta, es muy difícil convivir». (Adolescente en Taller Cartografías)

Partimos de pensar la enseñanza como un fenómeno pedagógico, político, social e institucional que posibilita el traspaso del acervo cultural entre generaciones. Una situación institucional basada en la interacción –relación educativa– entre sujetos, educadoras y sujetos de la educación, en posiciones asimétricas y con diferentes responsabilidades, cuyo principal objetivo es producir relaciones con el saber (Charlot, 2006, 2008) en tanto relaciones con la cultura.

La enseñanza, señala Bordoli (2005), «arco que tensa la relación sujeto-cultura» (p. 24), es la relación constitutiva del oficio de unos que se han empeñado en hacer disponible el mundo a los que llegan y acompañarlos en la construcción de sus saberes. «Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva» (Basabe y cols. en Camillioni, 2010, pp. 135-136). Enseñar, como dimensión del trabajo socioeducativo, es en definitiva hacer todo lo posible para que cada uno encuentre tiempo, espacio y compañía para aprender (Alliaud y Antelo, 2009) para amplificar sus relaciones con la cultura.

Siguiendo los aportes de Martínez Riera (2021), analizar las prácticas de enseñanza nos conduce a reflexionar sobre los modos y formas en que las educadoras habitamos los espacios donde realizamos las acciones de acompañamiento socioeducativo. Nos centramos en el hogar de adolescentes, espacio de residencia transitoria de adolescentes que han perdido los cuidados familiares.

Para los adolescentes el hogar es su morada, para las educadoras, un lugar de trabajo. Las formas de habitar el espacio se establecen a partir de las relaciones con el construir; las responsabilidades de la tarea educativa toman nuevos sentidos; nos recuerda Heidegger (1951) que «no todas las construcciones son moradas» (p. 1).

Acompañar para un educador social es una forma de estar junto a los otros (Planelle, 2016), es estar en relación: habitar y construir. Es ofrecer espacio y tiempo desde los cuales construir y construirse, un espacio para que cada sujeto despliegue sus proyectos (Brignoni, 2012): «No habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida que habitamos, es decir en cuanto que somos los que habitan. [...] Un rasgo fundamental del habitar es cuidar (custodiar, velar por)» (p. 3).

Entrado el siglo XXI, la reflexión sobre el trabajo socioeducativo en conjunto con el impacto de la perspectiva de derechos trae nuevos rumbos para la tarea de acompañamiento socioeducativo en los centros residenciales. Una forma de habitar y construir el acompañamiento socioeducativo es la enseñanza:

por enseñanza entendemos ese acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios. (Serra y Canciano, 2006, pp. 43-44)

He allí nuestra responsabilidad como educadoras.

Sostenemos que la enseñanza como tarea emancipadora trasciende el mero pasaje de un saber objeto u ocupar un lugar ejemplificante-moralizante,

Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya. (Rancière, 2003, p. 63)

El hogar es por excelencia un espacio de convivencia, la convivencia es un espacio de aprendizaje, la relación educativa se produce y sostiene en el espacio de convivencia y lo trasciende a la vez. La enseñanza es ocupar un lugar para producir y tensionar las relaciones con el saber (Charlot, 2006, 2008), para problematizar y enriquecer las relaciones con la cultura. Enseñar es abrir el juego de los saberes. No hay un saber a transmitir, el educador sabe de su posición y de su potencia. Convoca al sujeto a desplegar sus relaciones con la cultura como espacio de aprendizaje.

Cuando las educadoras asumimos una posición como enseñantes damos lugar al sujeto como sujeto que aprende, que está aprendiendo y aprendiéndose. A aprender es la convocatoria. Un tanto errantes, vagabundos (Deligny b, 2015), las educadoras sostenemos la presencia que permite a los adolescentes equivocarse, acertar, indagar, perderse y encontrarse con sus saberes.

La relación educativa, así entendida, es un espacio de compartir saberes, de construir saberes. La vida cotidiana en el hogar es un ámbito para aprender; dicen los jóvenes: aprender con las educadoras, con los compañeros, haciendo actividades, equivocándose, ensayando.

Sabemos que no todo se enseña en modo profesional y también sabemos que hay condiciones y relaciones que propician el aprender. La enseñanza en el trabajo socioeducativo es aprovechar las situaciones cotidianas para propiciar aprendizaje. Es poner a disposición mediante traducciones y hacer accesibles elementos de la cultura para que los adolescentes desarrollen sus saberes; es confrontar, es resistir un no y dar tiempo para el descubrimiento. Es estar disponible.

La enseñanza en el acompañamiento socioeducativo es un trabajo artesanal (Sennett, 2009), una apuesta de cuidado (Zelmanovich, 2002), una lucha incesante contra la asignación de destinos y un espacio político de resistencia. *Enseñar todo a todos*, al decir de Comenio en el siglo XVII, un mandato que mantiene vigencia en tiempos en que la exclusión y la desafiliación social erosionan la vida de muchos adolescentes.

Enseñar es una responsabilidad con los otros, pero no supone una relación de superioridad con los adolescentes, solo admite una posición de transmisión como acto de apertura a cada uno. Sostiene Recalcati (2014): «El maestro no es un amo, puesto que no exige la uniformidad de sus alumnos. La erótica de la enseñanza no puede generarse sin un maestro, pero tampoco puede ser reducida a reproducir el saber del maestro, a hacer como él» (p. 127).

A pesar de que la enseñanza es un acto deliberado, no es posible gobernarlo todo, tenemos un plan, una guía, pero «el acontecimiento de la enseñanza trastorna radicalmente ese plan y siempre lo pone patas para arriba» (Recalcati, 2014, p. 108).

Enseñar es para un educador ejercer poder. El poder de la enseñanza no es sobre el otro, sino con el otro, para habitar nuevas relaciones de saber en cuanto relaciones con la cultura. En ese sentido señala Greco (2012):

La enseñanza es —o puede ser— una influencia poderosa, una provocación o incitación cuyos efectos se multiplican más allá del maestro y se vuelven poco controlables. La anticipación, la programación, la planificación se entrelazan en la enseñanza siempre con la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, lo que a veces se percibe como un obstáculo, pero puede convertirse en objeto de trabajo. (p. 104)

El poder de la enseñanza radica en la pasión por el saber, por los saberes. El educador es responsable de transmitir la pasión por las relaciones con la cultura. «Es, si acaso, deseo por el saber, es deseo de enseñar sin que haya un propósito deliberado de formar. Es deseo de enseñar, obviamente unido al conocimiento de los que se enseña, lo que produce como consecuencia la formación» (Recalcati, 2014, p. 113).

Enseñar para un educador es correr riesgos, es compartir la cotidianidad sin ánimos de saberlo todo, es aprovechar situaciones fortuitas y planificar encuentros entre los sujetos y la cultura. Es provocar nuevas interacciones, es sostener y ampliar con cada sujeto sus conexiones, es aguantar el desasosiego y seguir apostando a la construcción de lo común con cada uno.

El enseñar requiere tomar posición; a partir de la discusión con las educadoras elaboramos un esquema donde se presentan diferentes modelos sobre el enseñar que en la actualidad sustentan las prácticas socioeducativas en los internados. En ellas se debaten los sentidos del trabajo cotidiano y se evidencian modos muy disímiles de acción socioeducativa.

Modelos de enseñanza

Perspectiva	Enseñanza	Educador	Sujeto	Saberes	Relación de enseñanza
<b>Control - domesticación</b> Enseñanza normalizadora	Enseñanza moralizada o modélica	Educador ejemplificante, sujeto de lenguaje, discursivo	Sometido, vacío sin saber	Los valores y las formas normalizadas a reproducir	Centrada en el educador y sus valores
	Enseñanza del deber ser	Activo resolutivo	Sujeto pasivo reproductor	Modelos de acción a repetir	El educador impone, normaliza modos de hacer
<b>Acompañamiento social</b> Enseñanza emancipatoria, deliberada y vagabunda	Enseñanza por acción	Educador se expone y comparte modos de hacer	Sujeto activo comparte la acción	Saberes hacer/saber estar	Agente y sujeto establecen relaciones de cooperación, resuelven situaciones juntos
	Enseñanza reflexiva	Educador dialógico, problematiza, discute, intercambia	Sujeto histórico, reflexivo, aprende dialogando	Saber de la experiencia, hechos de lenguaje y reflexividad	Centrada en el intercambio dialógico-reflexivo, se habita la construcción de diferentes significados para las experiencias
	Enseñanza por efecto de la presencia (no cualquiera)	Construye un modo de estar atento a las situaciones que van surgiendo, vagabundeo (Deligny)	Activo e incomodado, desafiado	De la vida cotidiana, de la interacción, se presentan como desafíos a atender en diferentes planos	Relación abierta a lo inesperado, agente y sujeto activos en las situaciones que comparten, el saber se construye en la interacción



# Capítulo 2

Bahía de Montevideo

CCZ 1

CCZ 2

CCZ 5

CCZ 7

CCZ 16

CCZ 11

CCZ 13

C

CH

B

CCZ 14

CERRO

LATEJA

CASAVALLE

LAS ACACIAS

UNION

Municipio CH

BUCEO PICAL

MALVIN

MALDONADO

LA PAZ

LA TRINIDAD

LA VICTORIA

LA ESTRELLA

LA ESCALERA

LA CALERA

LA ALHAMBRA

LA GAVIOTA



## ▶ Cartografías con adolescentes en el sistema de protección

*La cartografía es el arte de una escritura capaz, mediante sus análisis, de pintar cuadros visibles.*

García Molina, 2012

### **Cartografías pedagógicas**

Si bien la aparición de los primeros mapas es de larga data, es en la Grecia clásica donde se produce un aumento significativo del interés del ser humano por crear estas formas de representación gráfica. Mientras tanto el origen de la cartografía, entendida como disciplina dedicada a la producción y el estudio de mapas, sucede bastante más tarde. Dicho término fue acuñado recién en el siglo XIX, pese a no existir consenso respecto a quién lo utilizó por primera vez.

Según Montoya (2007), en un inicio los mapas se confeccionaban con un fin práctico asociado a los viajes: permitían identificar lugares, determinar distancias y establecer rutas. Esta finalidad instrumental prontamente fue acompañada por la idea del mapa como imagen abstracta que procuraba representar lo real. Con el surgimiento de la cartografía crítica, señala el autor, se pasa del mapa-instrumento y del mapa-imagen al mapa como discurso.

Frente a la concepción tradicional de la cartografía que concibe el mapa como representación objetiva y neutra, la cartografía crítica desarticula estas ideas argumentando que, por el contrario, los mapas son expresiones de poder mediante las cuales se perpetúan ciertos discursos dominantes.

Como parte de estos desarrollos, la obra de Harley resulta una referencia ineludible. Su punto de partida supone una ruptura epistemológica con el pensamiento positivista, dado que considera al mapa una construcción social que encarna ideologías y relaciones de poder. El mapa en tanto «modelo» de la realidad crea e impone realidades espaciales al servicio de herramientas de dominación social y territorial (Brizuela, 2016). El mapa ya no solo representa al territorio, sino que lo produce.

Desde un enfoque crítico particular, la cartografía social procura rescatar otros modos de producir mapas mediante un proceso colectivo, horizontal y participativo (Diez, 2012). El mapa social es producto del intercambio, debate y consenso entre quienes participan del mapeo, a partir de los diversos saberes que cada participante posee sobre el territorio. El mapeo colectivo permite la elaboración de un relato común y dinámico, y habilita además la construcción de nuevos conocimientos sobre el territorio.

También podemos observar el desacople entre representación y mapa en el principio de cartografía que Deleuze y Guattari (1998) proponen como parte del concepto de rizoma. El mapa no representa algo que preexiste, en tanto supone la identificación de nuevos componentes y la creación de nuevas relaciones. Hacer un mapa es hacer visibles elementos heterogéneos y componerlos para constituir nuevas máquinas (Pérez de Lama, 2009, p. 140). Por ende, desde esta perspectiva, el acto de mapear supone más acción que representación.

A partir de las consideraciones que venimos realizando, el desarrollo de prácticas cartográficas en el campo de la educación se configura como un elemento metodológico para tener en cuenta en la práctica educativa, además de ser evidentemente un posible método de investigación.

Las cartografías pedagógicas permiten conocer, entender y explicar la realidad; asimismo generan condiciones para la puesta en práctica de acciones transformadoras. Por ello, para quien educa, mapear es una forma de conocer y de actuar. En tal sentido podemos pensar prácticas cartográficas como parte de un proceso tanto individual como colectivo, en el que cada educador o educadora, el equipo que integra o las personas con las que trabaja sea o sean quienes mapean.

Barragán (2016) presenta tres tipos de mapas posibles en el campo de la cartografía pedagógica, según la distinción que realiza entre el terreno físico, el existencial y el epistemológico. Espacios, tiempos y conceptos dan lugar a mapeos del territorio, de la memoria o acerca de un tema.

## Un ejercicio de mapeo colectivo con adolescentes institucionalizados

Concebidas las prácticas cartográficas como la acción de trazar relaciones (Parodi et al., 2021), proponer actividades de mapeo resulta una apuesta epistemológica y metodológica indispensable para el trabajo educativo con las adolescencias.

El territorio, más allá de las limitaciones técnicas y burocráticas que lo definen como un espacio físico particular, es construido socialmente. Desde una perspectiva relacional, ello significa que «incorpora en sí mismo una serie de relaciones sociales y una compleja relación entre éstas y el espacio material», incluyendo «en su propia definición el movimiento, la fluidez y las conexiones» (Gómez Martínez, 2010, p. 71).

El geógrafo brasileño Milton Santos recurre a la noción de *territorio usado* como manera de resaltar la importancia de pensar en el uso que se hace del territorio, más que hablar del territorio en sí. En tal sentido, Santos (2005) señala que el territorio son las formas, pero el territorio usado son los objetos y las acciones, sinónimo de espacio humano y habitado. Asimismo, el autor advierte un nuevo funcionamiento del territorio que se caracteriza por la horizontalidad y la verticalidad. Las horizontalidades serán esos lugares próximos unidos por una continuidad territorial, mientras que las verticalidades estarían configuradas por puntos alejados entre sí, vinculados por todas las formas y los procesos sociales. El territorio está compuesto entonces por lugares contiguos con continuidad territorial y lugares en red.

Interesa desde la educación pensar en el uso que hacen los adolescentes no solo de su territorio cercano, sino de la ciudad en su conjunto, en tanto territorio común que transitan y comparten con otras personas. La ciudad es un escenario imprescindible para el desarrollo de prácticas educativas y aprendizajes, lo que significa ampliar el espacio tradicional del internado como casa donde transcurre la vida cotidiana y pensar más allá de las cuatro paredes del centro. Como sostiene Rosa Palomero (2013), los adolescentes tienen derecho a la ciudad, y ello configura al medio abierto como un nuevo lugar donde se tramitan las necesidades educativas.

Se entiende por medio abierto al entorno sociocultural que rodea al sujeto (Rosa Palomero, 2013), ese conjunto heterogéneo próximo o lejano al lugar de residencia que se configura en la ciudad como espacio de interacciones. La ciudad como medio abierto garantiza a los adolescentes una oportunidad de relación e intercambio; es función de la educación que el adolescente se apropie, experimente y resignifique los espacios y recursos disponibles. En la actualidad es un espacio en el que los adolescentes toman decisiones, por una exposición vagabunda (Deligny, 2021), basados en el placer del contacto con el otro, adquiriendo aprendizajes significativos para ellos y ellas.

El ejercicio «Espacios, trayectos y aprendizajes», que presentamos aquí, plantea un mapeo colectivo centrado en los espacios sociales donde los adolescentes interactúan, los trayectos que hacen por la ciudad y los aprendizajes que realizan producto de sus múltiples interacciones. Se compone de dos actividades, que, si bien fueron concebidas como una secuencia, también pueden realizarse de manera independiente.

La primera de ellas consiste en un mapeo de usos que los y las adolescentes hacen de la ciudad en la que viven, identificando y significando espacios<sup>2</sup> a los que concurren periódicamente, así como los trayectos realizados a partir de la zona de residencia y los destinos múltiples que suponen dichos espacios.

La metodología de trabajo propuesta considera que, más allá del mapa administrativo que los adolescentes conocen de su ciudad, es interesante situar la experiencia subjetiva de transitar y habitar la ciudad. Se busca promover un uso crítico del mapa, generando una instancia colectiva de intercambio y de trabajo colaborativo que permita construir otras narraciones y representaciones sobre el territorio habitado.

La segunda actividad supone la elaboración de un mapa de aprendizajes a partir de los espacios sociales que los y las adolescentes transitan, ponderando la importancia de cada uno de ellos para sus aprendizajes, junto a la identificación y valoración de los aprendizajes concretos que en ellos realizan.

Un mapa temático como este también recurre a la experiencia de los y las adolescentes para problematizar colectivamente un campo del saber determinado. El recurso gráfico y visual que guía el proceso de intercambio y sistematiza lo producido es un mapa de calor.

Se sugiere que ambas actividades sean dirigidas por dos personas. Además de ir presentando las distintas consignas de trabajo y favoreciendo la tarea del grupo de adolescentes, es importante realizar un registro durante el desarrollo de las actividades como complemento del trabajo en los mapas. En caso de proponerse realizar ambas actividades, es necesario decidir si se destinará una o dos instancias de trabajo a todo el ejercicio de mapeo, teniendo en cuenta variables como tiempo, motivación y posibilidad de seguir trabajando con todo el grupo.

## ▶ Guía y kit para mapeos

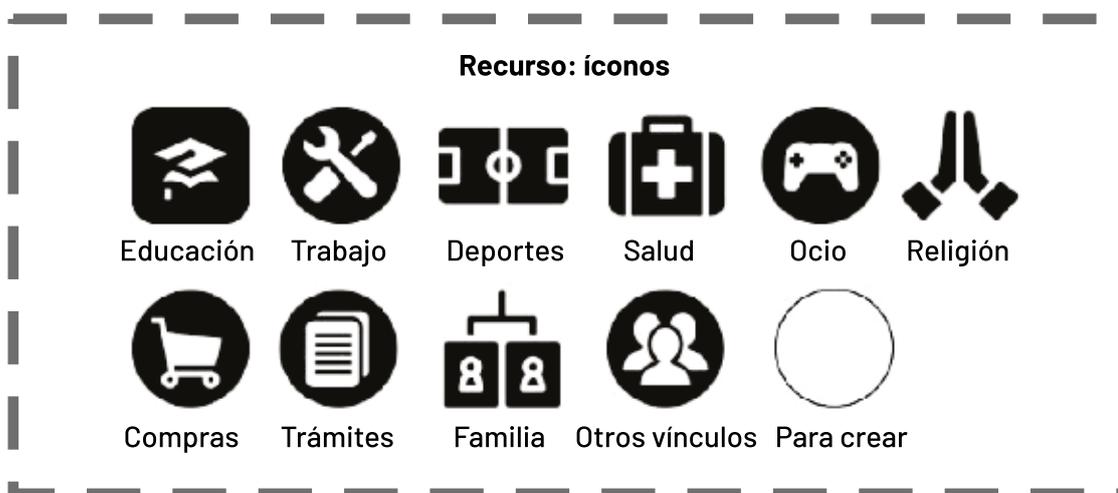
### **Mapeo de la ciudad**

**Materiales:** mapa de la ciudad (impresión tamaño 70 cm × 100 cm), hojas autoadhesivas con íconos, tijeras, marcadores de diferentes colores.

<sup>2</sup> Asumimos aquí la distinción entre espacio y lugar. El espacio es concebido como territorio de paso, mientras que el lugar remite a un punto identificador. En tal sentido, el espacio es condición de posibilidad del lugar (García Molina, 2003). Por su parte, Richard Sennett (2019) señala que los seres humanos nos movemos en un espacio, al tiempo que habitamos un lugar.

## Momento 1 - Espacios de la ciudad

Se comienza marcando en el mapa la ubicación del hogar. Luego, se propone que cada adolescente señale los espacios sociales por los que transita. Para ello están los íconos autoadhesivos preestablecidos, los cuales identifican espacios según las siguientes temáticas: educación, trabajo, deportes, salud, ocio, religión, compras, trámites, familia, otros vínculos afectivos (incluye amigos/as, novios/as, otras personas). También existen íconos «en blanco» para poder crear en el momento si es necesario. Cada adolescente al pegar sus íconos los pinta con su color para identificarlos. Al final, si fuera necesario, se vuelve a señalar el hogar para poder visualizarlo claramente.



### Algunas preguntas orientadoras para guiar el mapeo:

- ¿Qué actividades realizan semanalmente?
- ¿Qué actividades educativas, deportivas, recreativas y/o laborales realizan de forma sistemática en otras instituciones o espacios de la ciudad?
- ¿Qué otras actividades recreativas o culturales realizan con cierta frecuencia?
- ¿Dónde atienden habitualmente su salud?
- ¿Qué actividades de compras o trámites realizan?
- ¿Qué casas de familiares, amistades u otros/as visitan?
- ¿Qué otros usos hacen de la ciudad?

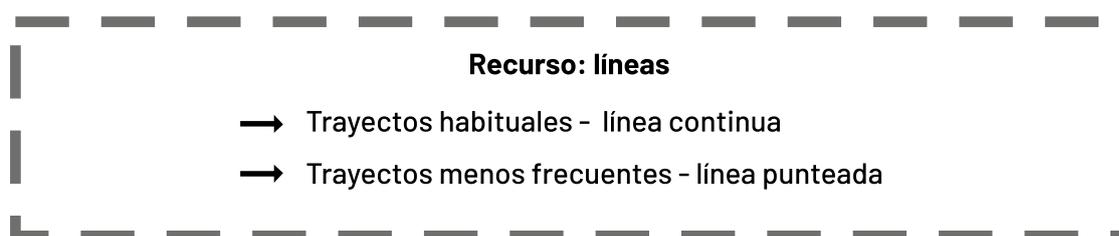
### Sugerencias:

- Comenzar por aquellas actividades que se realizan semanalmente y luego ir integrando otras menos frecuentes pero que suponen cierta periodicidad.
- La identificación de lugares se va haciendo en simultáneo y de forma colaborativa. Más allá del intercambio que se va generando espontáneamente a lo largo de este proceso, se puede hacer una pausa después de un tiempo de trabajo para

que cada adolescente comparta lo que ha ido pegando. Esto ayuda a nuevas identificaciones no tenidas en cuenta hasta el momento.

## Momento 2 - Trayectos realizados

Tomando como punto de partida la señalización del hogar, cada adolescente representa mediante líneas con *su* color los trayectos que realiza hacia/entre cada espacio (señalizados con los íconos). Para ello se recurrirá al uso de líneas continuas para los recorridos más habituales y de líneas punteadas para los más esporádicos.



### Posibles preguntas que orientan el trabajo:

- ¿Cuál es la ruta que realizan en un día habitual de semana?
- ¿Y los fines de semana qué trayectos realizan?
- ¿Qué otros recorridos hacen para ir a otros lugares señalizados que no han sido contemplados aún?

### Sugerencias:

- Se pueden hacer primero las líneas continuas y luego las punteadas.
- También aquí se puede hacer una pausa para compartir lo marcado hasta el momento y organizar lo que falta.

## Momento 3 - Relatos adolescentes

Finalizadas las etapas anteriores, se propone a cada adolescente realizar un breve relato espontáneo mostrando y explicando los espacios señalizados, así como los trayectos delineados. En cada caso se realiza un registro audiovisual del relato, teniendo en cuenta las siguientes características: filmar el mapa mientras cada adolescente habla (acompañando los movimientos de sus manos y mostrando espacios y trayectos señalizados); realizar una única toma de ser posible; no superar el minuto de extensión.

**Recurso: videoíto**

→ Tomando como propuesta el inicio del documental *La escuela contra el margen* (<https://vimeo.com/344701452>), hacer para cada relato un video que muestre y explique los espacios señalizados, así como los trayectos delineados. El video debe ser una única toma (sin cortes), breve (un minuto), registrando la voz de su protagonista y mostrando en el mapa lo que se va relatando.

**Mapeo «aprendizajes»**

**Materiales:** hoja grande (para el mapa de aprendizajes), cuadrados de colores autoadhesivos (3 tamaños), lapiceras

**Momento 1 - Importancia de los espacios sociales**

En esta etapa se comienza a trabajar en la construcción colectiva de un mapa de aprendizajes, a partir de la hoja grande destinada a tal fin. Retomando varios de los espacios sociales del mapeo anterior e incorporando otros para esta oportunidad, se trabaja a partir de los siguientes espacios: hogar, educación, trabajo, deportes y ocio, vínculos e internet. A cada uno de los espacios se le asigna un color diferente según el cuadro siguiente.

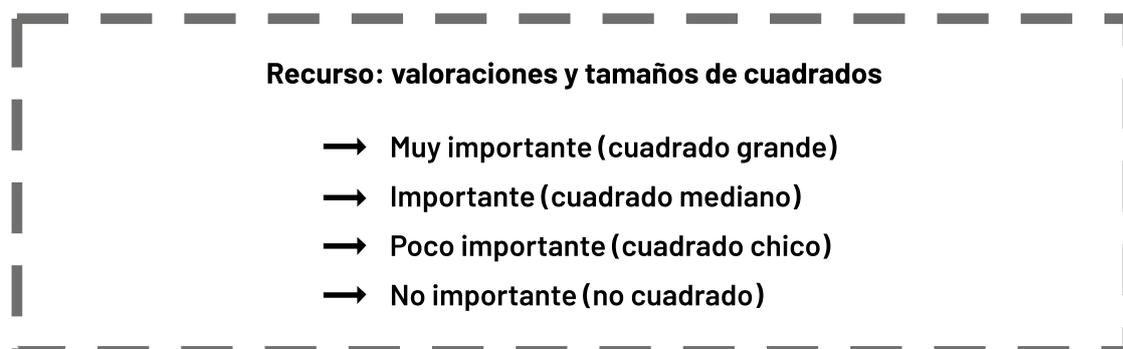
**Recurso: cuadrados de colores**

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| → Hogar (anaranjado) | → Deportes y ocio (negro) |
| → Educación (azul)   | → Vínculos (verde)        |
| → Trabajo (rosado)   | → Internet (violeta)      |

Para cada color, hay cuadrados autoadhesivos en tres tamaños que se utilizarán para el mapeo. Así, por ejemplo, hay cuadrados chicos, medianos y grandes de color azul. Esto se repite para todos los colores.

Al comienzo del mapeo, se le pide a cada adolescente que realice una valoración personal respecto al nivel de importancia que cada espacio tiene para sus aprendizajes, de acuerdo con la siguiente escala: muy importante, importante, poco importante, no es importante. Según cuál sea esa valoración en cada caso, se le da un cuadrado

del color correspondiente teniendo en cuenta: a «muy importante» le corresponde el tamaño grande, a «importante» el mediano, a «poco importante» el chico y a «no es importante» ningún cuadrado.



Una vez que cada adolescente tiene sus cuadrados, se pasa al momento de pegarlos en la hoja, de forma tal que los cuadrados del mismo color queden juntos en un mismo sector y separados de los otros colores. Otros posibles criterios para la diagramación del pegado de los cuadrados quedan a elección de quienes realizan la actividad.

**Sugerencia:**

- Antes de pegar los cuadrados en la cartulina, presentarlos para ver cómo queda el mapa en su totalidad. Reorganizar si es necesario.

**Momento 2 - Identificar aprendizajes que realizan en cada espacio**

A continuación, se les pide a los adolescentes que alrededor de cada espacio (zona del color correspondiente) vayan anotando aprendizajes concretos que realizan en él, sin repetir lo ya escrito. Si un aprendizaje se identifica con más de un espacio, se lo anota en cada uno de ellos.

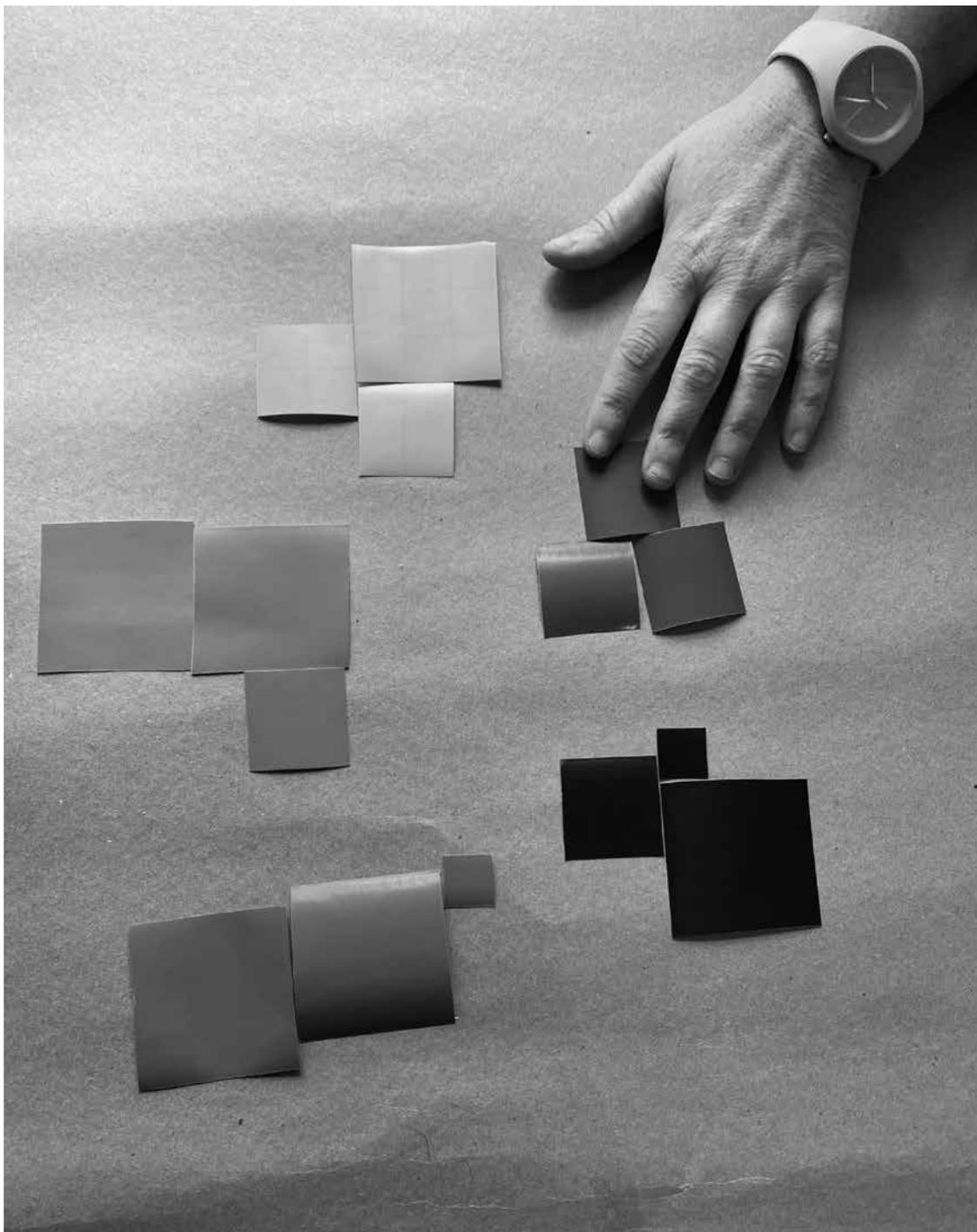
**Sugerencias:**

- Organizar el listado por espacio e ir considerando el resto de forma progresiva.
- Sobre el final, realizar un repaso general y dar la posibilidad de incorporar nuevos aprendizajes en cada espacio.

**Momento 3 - Valoraciones sobre los aprendizajes realizados**

A partir de los aprendizajes listados, promover un intercambio entre los adolescentes tomando como base las siguientes preguntas:

- ¿Hay relación entre la valoración que le dieron en un principio a cada espacio y los aprendizajes identificados luego?
- En general, ¿qué aprendizajes son más importantes? ¿Por qué?
- ¿Qué aprendizajes se pueden hacer en más de un lugar?
- ¿Qué aprendizajes de los que realizan en cada espacio les sirven para desenvolverse en otros espacios? ¿En cuáles?
- ¿Qué aprenden al moverse por la ciudad?
- ¿Qué aprenden en el hogar? ¿Cómo lo aprenden? ¿Con la ayuda de quién?





# Capítulo 3



## Diálogos sobre mapas, cartografías, aprendizajes y la ciudad como escenario de aprendizaje

### Prácticas de enseñanza con adolescentes que viven bajo protección estatal

La educación social realiza prácticas de enseñanza que no han sido investigadas. La referencia a lo no formal ha conspirado y promovido la desregulación y falta de garantías para los sujetos de la educación. La educación social describe un campo de intersección, un territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas de enseñanza centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales con prácticas sociales de promoción y garantía de derechos.

La pedagogía social tiene por objeto el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación de las personas y la influencia de la educación en la sociedad humana (Luzuriaga, 1954, p. 9).

Se trata de ampliar los marcos espaciotemporales de la educación en un campo de la educación escasamente abordado en nuestro medio académico.

Desde esta perspectiva, estudiar las prácticas de enseñanza en los internados significa ensanchar el territorio pedagógico para fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria.

Uruguay mantiene un sistema de protección basado en internados para dar respuesta a niños, niñas y adolescentes que han perdido temporal o definitivamente el cuidado familiar. Ni la excepcionalidad de la internación ni la promoción del derecho a vivir en familia están garantizadas para los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Parece que asistimos pasivamente a procesos de reproducción de la desigualdad, de gestión de una humanidad cada vez más contingente (Agamben, 2003), impávidos frente a una realidad que pasa ante nosotros sin que podamos imaginar siquiera alternativas para atenuar las condiciones inhumanas en que crecen miles de niños, niñas y adolescentes. El proceso de análisis que proponemos es enunciado por Latour (2013) como *descajanegrización*.

Utilizaremos este concepto, junto con el de *traducción*, para desentrañar tanto las dinámicas de relación social y prácticas de enseñanza deliberadas como las implícitas que se producen por efecto del currículo oculto de las instituciones de encierro.

El foco de este estudio, una dimensión del trabajo del internado, es el desarrollo de la finalidad socioeducativa prescrita por el Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004, que para nosotros se traduce en la relación entre la enseñanza y los aprendizajes. No deben tratarse como un binomio, ya que la enseñanza es la actividad de típica responsabilidad del educador, mientras que el aprendizaje es un proceso que realiza el sujeto de la educación. En ella se construye una relación con la cultura que le permite al adolescente adquirir algún conocimiento, desarrollar una habilidad, una técnica, un saber o una práctica.

La enseñanza tiene que ver con la construcción de situaciones de conexión entre los sujetos de la educación y los saberes, supone una actividad mediadora donde se presentan problemas y situaciones a resolver, se promueven la discusión y la conceptualización, y se predispone un escenario para experimentar, mostrar, instruir, etcétera.

Enseñar es en definitiva hacer todo lo posible para que otro pueda aprender (Alliaud y Antelo, 2009). En el internado, la vida cotidiana de los adolescentes será un escenario donde sostener la enseñanza como un vínculo social: una relación intersubjetiva basada en la igualdad, confianza y justicia; la relación intrasubjetiva del sujeto con el objeto de conocimiento; cómo se ofrece la cultura, y una significación social cuyo sentido constituye un valor agregado a la experiencia educativa (Frigerio, 2008).

Tomamos como punto de partida una pedagogía social que articula una función analítica que estudia y descompone cada elemento del modelo de educación social y sus relaciones, y una función política (Silva Balerio, 2016) que propone nuevos y mejores modos de ejercer la educación social desde una posición de responsabilidad con el otro, en tanto sujeto social, sujeto de la experiencia, sujeto de la educación y sujeto de deseo (Silva Balerio, 2016).

Investigamos sobre los modos de instalación de la educación social en los internados para sistematizar las prácticas de enseñanza de las educadoras, así como los

aprendizajes de los adolescentes. Para ello, comenzamos por rastrear lo que hacían los adolescentes a fin de componer una cartografía analítica de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, para que lo emergente del campo dialogue con la teoría pedagógica. Para potenciar las relaciones de los sujetos de la educación con la cultura y con la sociedad. Para los adolescentes internados la única forma de que subsista la vida es conformar una red (Deligny, 2015a, 2017). La vida cotidiana de un internado es un escenario donde se enseña, sea de forma planificada e intencionada o de forma implícita mediante un currículo oculto. La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales entre objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, la producción de ensamblajes híbridos sujetos-objetos (Latour, 2001) que mejora las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación.

Tenemos planificado desplegar tres técnicas para el relevamiento de campo:

- a) la entrevista será un instrumento de recolección de los datos (Valles, 2009);
- b) la construcción de mapas y cartografía;
- c) líneas de errancia (Deligny, 2009, 2015b) de los adolescentes en la configuración de sus proyectos personales.



Como sostiene Litwin (2014), «la investigación sobre las prácticas de enseñanza tiene como propósito la construcción de nuevas teorías explicativas y comprensivas. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con el que la investigación se despliega en este terreno» (p. 199). Los testimonios y narrativas de las educadoras son el objeto de estudio. Se instala una pausa reflexiva a partir de la cual es posible revisar las prácticas de enseñanza de manera crítica.

Tanto en los talleres teórico-prácticos sobre cartografías donde se presentaron los resultados de los mapeos en la ciudad como en los mapas de aprendizaje se pudo instalar un rico espacio de reflexión sobre las prácticas.

La narrativa como estrategia metodológica de la investigación didáctica nos permite a los docentes o estudiantes contar historias de la enseñanza, recuerdos, expectativas, sueños. Nos se trata de un simple registro: en el contar, seguramente las historias se alteran contribuyendo a su evolución. No buscamos ni establecemos la verdad, sino que tratamos de comprender de una manera vital el mundo de las prácticas. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias. (Litwin, 2014, p. 211)

Pensar sobre lo vivido y lo hecho, reflexionar sobre la enseñanza en el campo de la educación social ocurre de un modo experimental que facilita que «el docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza» (Alliaud, 2017, p. 174). Los mapeos colectivos con la ciudad de Montevideo como telón de fondo, y los mapas de aprendizajes fueron técnicas de las que se apropiaron las educadoras, lo que permitió la construcción de sentidos y significados para los participantes.

Mapear y trazar en las prácticas socioeducativas se transformó, como diría DeLigny (2021), en infinitivos primordiales que marcan una práctica educativa a partir de reunirse con materiales variados (mapas, íconos, marcadores y cartulinas) para convocar a los adolescentes a pensar sobre sí mismos, sobre su situación y también sobre trayectorias imaginables para activar una relación con el saber. Desde el punto de vista teórico se activaron los principios del rizoma (Deleuze y Guattari, 1998) para pensar el ejercicio del trazado a partir de la conexión de espacios y experiencias, heterogeneidad de espacios y aprendizajes, ruptura asignificante con lazos que disminuyen las capacidades de acción, lo imposible de calcomanía que reproduzca trayectos de participación y circulación social en tanto no es posible replicarlos, y la cartografía como modo singularizado de entender y trazar ligazones con lo social y con la cultura.

### **La metodología, principios que organizan una regularidad reflexiva**

Entendemos la metodología en el campo de la educación social como un elemento central del modelo educativo (Núñez, 1990) que procura responder a alguna de estas preguntas: ¿Cómo se transmite la cultura? ¿De qué forma los adolescentes entran en relación con el saber?

La construcción metodológica emergente de la investigación se sustenta en la perspectiva de las educadoras de los hogares de adolescentes de Montevideo y se basa en nueve principios organizadores.

## La referencia educativa individualizada

Uno de los aspectos más destacados por las educadoras es que su modo de trabajo está basado en la referencia de cada adolescente sostenida en una mirada singular y en ocuparse de cada uno para marcar las líneas de acción.

La referencia es una relación orientada a encaminar u ordenar algo, que se construye de forma narrativa en tanto se atribuyen sentidos, y al mismo tiempo tiene que ver con encauzar acciones que producen efectos sobre las personas. La adjetivación *educativa* de la referencia marca una particular entonación, ya que la orientación de la acción y de las significaciones tendrá como eje una relación con la cultura y con el saber. Como se explicita en la definición del verbo *referir*, se trata de «dirigir, encaminar u ordenar algo a cierto y determinado fin u objeto» y a la vez de «poner algo en relación con otra cosa o con una persona», y también «concernir y afectar» (Real Academia Española [RAE], 2021). Las tres acepciones del verbo *referir*, que está en el sustantivo femenino *referencia*, nos indican aspectos relevantes para pensar la figura del referente y la acción concomitante con su función:

- ▶ dirigir y ordenar un proceso en torno a un objeto o fin (objetivos, resultados esperados);
- ▶ establecer una relación entre el sujeto referido y un conjunto de objetos y personas (programación de la transmisión);
- ▶ enseñar elementos valiosos de la cultura.

## Áreas prioritarias de acción socioeducativa

El trabajo socioeducativo tiene que ver con las siguientes áreas: familia, salud, educación, laboral, deportiva, recreativa. No es taxativo ni una propuesta del equipo de investigación, son las áreas más mencionadas por las educadoras.

La función educativa se organiza diagramando y acompañando recorridos distintos para cada adolescente; previa indagación de deseos y preferencias se construye una estrategia singularizada a partir de mostrar un arco de posibilidades educativas, culturales, deportivas, de socialización.

## Autonomía e interdependencia progresiva

Un lineamiento relevante es promover que los adolescentes asuman la responsabilidad de circular por la ciudad y realizar actividades de forma independiente. Aunque por lo general circulan solos, este aspecto es clave para desarrollar capacidades para la vida independiente y la participación social. En la situación particular de internación, se trata de que vayan desvinculándose del contexto INAU para ligarse a otros escenarios de participación social.

## El diálogo cotidiano como práctica sostenida

Conversar, hablar, dialogar, debatir, confrontar y escuchar emergen como verbos que enuncian la acción de los educadores en los hogares de amparo. El verbo es

precursor de la acción educativa (Fryd y Silva Balerio, 2010; Silva Balerio, 2021), marca la orientación, indica un modo de ejercer la práctica. Este ejercicio sostenido de un diálogo con los adolescentes tiene un costado cotidiano ya que la presencia de las educadoras se da desde la mañana a la hora de levantarse hasta la noche y el momento de ir a dormir. Por tanto, el escenario de la vida cotidiana es un tiempo extenso de posibilidades de conversación, intercambio y formación.

### **Descentralizar - Desinternar - Enlazar**

Un principio metodológico contracíclico con respecto al funcionamiento del internado es la búsqueda de horadar su matriz endogámica a partir de abrir las puertas y promover el vínculo de los adolescentes con lo social, la ciudad y las políticas públicas universales.

Es interesante el registro explícito de una estrategia para deconstruir la segunda capa del encierro, que era —y en parte todavía lo sigue siendo— una tecnología compleja. La primera capa es el propio centro, sus paredes y reglas de funcionamiento, y la segunda capa la configuran los servicios, prestaciones y acceso a derechos especializados en exclusiva para niñas, niños y adolescentes atendidos por el INAU. Ambas dimensiones de la institucionalización configuraron una argamasa de segregación social. Como lo señala con claridad una de las educadoras: «antes todo giraba en torno a lo que es INAU como sistema, desde división salud, a educación, laboral o deporte, incluso el transporte era de INAU».

Se valora un cambio que fue traccionado por los propios profesionales de la educación y de la educación social de abrir las puertas y poner a los adolescentes en relación con lo social.

### **Mutaciones de lo cotidiano en educativo**

Un aspecto que se reitera en la estrategia educativa es el intento de transformación de hechos, situaciones y rutinas cotidianas en prácticas educativas. Desde una perspectiva pedagógica nos recuerda la posición que sostiene el pedagogo brasileño Antonio Carlos Gomes Da Costa (2004) cuando expresa:

El automatismo y la rutina hacen que experiencias valiosas se pierdan por falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas las materias de su crecimiento, como persona, como profesional y como ciudadano. Cuando la experiencia del día a día es valorizada, la rutina se transforma en aventura y la relación educador-educando se ofrece como un espacio de desarrollo personal y social de sus protagonistas. (p. 21)

Es corriente que en los internados y las cárceles que gestionan el encierro (protector o sancionatorio) de adolescentes organicen prácticas que simplifiquen el trabajo de las educadoras. Rutinas convertidas en automatismos emergen como aspectos claves de las prácticas en tanto son impuestas por la fuerza de la repetición. La ausencia de reflexión que comportan las hace perder sentido, se tornan en una fórmula a cumplir. Ante un accionar irracional, la rutina es un aliado de la tradición tutelar.

La conversión de hechos rutinarios en situaciones educativas va ligada a la reflexividad y la intencionalidad, ya que no toda situación cotidiana tiene por qué ser educativa, sería agobiante para el adolescente e insostenible para las educadoras. Pero ello no obsta para construir un escenario educativo donde se altere la rutina para instituir un acontecimiento de enseñanza.

### **El cuidado como práctica educativa**

Si nos retrotraemos a la definición de educación que realiza Kant (1980), encontramos que:

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación.

Entre las funciones de la educación resalta el cuidado como un componente clave junto con la instrucción y la disciplina. ¿Cómo entendemos esta dimensión en un internado para adolescentes? Las educadoras señalan varios aspectos para tener en cuenta, aunque uno de ellos resulta de gran actualidad ya que la autoevaluación y el autocuidado son estrategias educativas para el empoderamiento de los adolescentes.

### **Acompañamiento como método**

El verbo *acompañar* implica presencia física dentro y fuera del hogar, en las tareas cotidianas y en los procesos de circulación social. Acompañar a adolescentes desde el sistema de protección implica realizar un ejercicio complejo que es descrito por las educadoras que participaron de los grupos de discusión; presentamos distintas aristas que encarnan en acciones concretas.

Se trata de una tarea que enlaza el afuera y el adentro, se ubica en un umbral: «acompañamiento dentro del hogar, acompañar físicamente o no, y hacer una actividad afuera tratando que [el adolescente] lo hagan con mayor autonomía». Dos de las acepciones de *umbral* nos resultan útiles para pensar esa posición dual de la que hablan las educadoras. Por un lado, un umbral es un espacio que está en la puerta o entrada de una casa; y por otro, es un lugar de paso, «primero y principal o entrada de cualquier cosa». Según afirman, el acompañamiento requiere una presencia para estimular la autonomía de los adolescentes a fin de adquirir hábitos, resolver situaciones cotidianas, ejercitar el diálogo y las buenas discusiones. Este acompañamiento se sostiene en una presencia física y simbólica que apuntala la capacidad de acción de los adolescentes.

Desarrollar el acompañamiento va unido a una posición de escucha y a la construcción de espacios de conversación. Ello repercute en la construcción de una interlocución y de una narrativa del acompañamiento que construye una narrativa identitaria en los adolescentes.

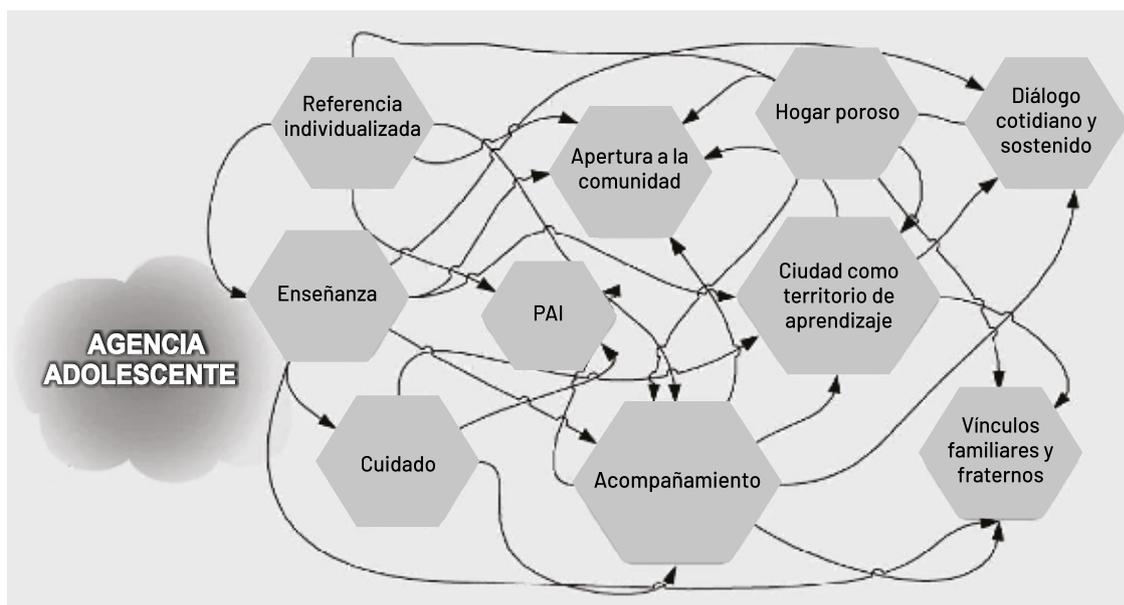
Involucra el cumplimiento de responsabilidades del adolescente mientras aprende a hacerse responsable. Es una dinámica en la que se aprende a hacer haciendo, incluso haciendo mal, errando, equivocándose.

Para algunas de las educadoras, el acompañamiento también tiene que ver con el aprendizaje de pedir ayuda, que solo es posible cuando existe confianza con el adulto. La metáfora del viaje vuelve a aparecer cuando se destaca que «el acompañamiento tiene como un componente de orientación». La educadora es quien establece una posición que marca un punto en el espacio y el tiempo para poder guiar el viaje que transitan los adolescentes. Orientar a alguien significa darle información para que pueda tomar decisiones, tiene que ver con la dirección en tanto lo que se dice encamina hacia un determinado lugar y no hacia otro.

### La red como modo de existencia

El punto de partida es la fragilidad de lo humano, nuestra dependencia ontológica, el desamparo originario y la necesidad vital de contar con otros que nos cuiden para poder prosperar, crecer y desarrollarnos. De esto estamos hablando cuando tomamos entre manos las prácticas de las educadoras en los hogares. Una tarea que tiene que ver con la humanización, el reconocimiento del otro como sujeto y ciudadano y estrategias que trasciendan la mera sobrevivencia (alimentación y abrigo) para ponerlos en relación con la cultura.

Considerando la singular situación de adolescentes minorizados, adolescentes que por un conjunto de operaciones jurídicas, institucionales y sociales son convertidos en menores, una subespecie despreciable de las infancias y la adolescencia, la tarea educativa tiene desafíos mayores, y debemos transitar la deconstrucción de las operaciones fundantes (teóricas, jurídicas e institucionales) para instaurar otros modos de existencia (Latour, 2013), ampliando las condiciones de posibilidad de ser otro distinto del cumplimiento de un mandato instituido.



## **Actividades en la ciudad, una oportunidad para los aprendizajes adolescentes**

La investigación «Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad» (Filardo, 2007) distingue la perspectiva del habitante en oposición a la perspectiva de la población, dando cuenta de formas distintas de mirar y pensar la ciudad.

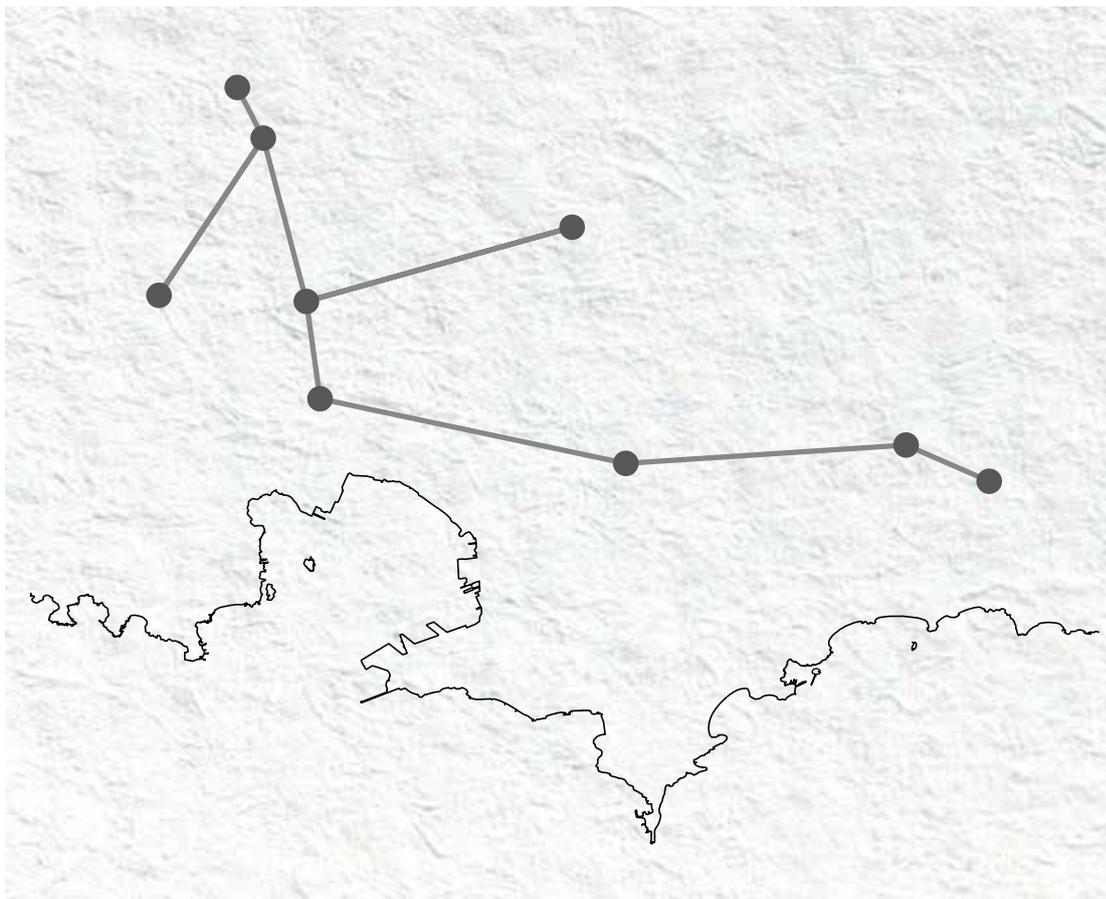
Desde la perspectiva del habitante el foco está puesto en cómo las personas viven la ciudad, en cómo las prácticas humanas son producto y productoras de la ciudad. En tal sentido, las personas vivimos en la ciudad, la habitamos, y a su vez ella nos habita. La ciudad es vista como espacio vital, más allá de las producciones administrativas existentes que responden a una perspectiva de población.

Ser parte de la ciudad implica distintos niveles de pertenencia, y estos establecen diversas condiciones y posibilidades de ser. En el encuentro de los adolescentes con la ciudad se tramitan —o no— formas de acceso y ejercicio de derechos, y al mismo tiempo se disputan, recrean e inventan maneras singulares de ser (Di Leo y Arias, 2019).

Parafraseando a Duhau y Giglia (2008, p. 21), por experiencia urbana nos referimos a las prácticas y representaciones que hacen posible significar y vivir la ciudad. Alude a las circunstancias de la vida cotidiana en la ciudad y a las diversas relaciones posibles entre los sujetos y los lugares urbanos, a la variedad de usos y significados de diferentes habitantes.

Continuando con el desarrollo de estos autores, las prácticas rutinarias en la ciudad dibujan diferentes mapas de la experiencia urbana, resaltando ciertas zonas que remiten a un espacio vivido (Duhau y Giglia, 2008, p. 22).

Los mapas producidos dan cuenta de las experiencias urbanas de los adolescentes, y cada una de ellas se puede representar como un grafo: figura geométrica formada por puntos llamados vértices o nodos y líneas que unen algunos de estos puntos denominadas aristas. Los nodos en nuestro caso identifican los espacios de la ciudad a los que cada adolescente concurre periódicamente, mientras que las aristas muestran los trayectos realizados hacia esos espacios a partir del lugar de residencia.



### **Espacios sociales como nodos de acceso**

Ulf Hannerz (1986) identifica cinco ámbitos urbanos a partir de los «papeles» que las personas desempeñamos en la vida social de una ciudad: doméstico y de parentesco, de aprovisionamiento, de recreación, de vecindad y de tránsito. A partir de estas conceptualizaciones, las argentinas Hernández, Congolani y Chávez (2015) establecen una clasificación de ámbitos según espacios por donde se transita y actividades que allí se realizan: institucional, doméstico o de parentesco, de aprovisionamiento, de recreación, de vecindad.

Proponemos entonces agrupar los tipos de espacios presentados para el mapeo con adolescentes en cuatro nuevas categorías resignificadas:

- ▶ espacios institucionales que permiten a los adolescentes acceder al derecho a la educación, a la atención de su salud y a practicar una religión;
- ▶ espacios de aprovisionamiento y subsistencia vinculados al trabajo, las compras y los trámites;
- ▶ espacios de recreación y tiempo libre en los cuales los adolescentes realizan actividades de ocio o deportivas;
- ▶ espacios de parentesco y vínculos afectivos a los que los adolescentes concurren de visita.

En los 13 mapeos realizados participaron 53 adolescentes, quienes identificaron 526 espacios de la ciudad a los que concurren periódicamente a partir de actividades que desarrollan de manera frecuente o esporádica. Los espacios identificados se sintetizan en el siguiente cuadro:

<b>Categoría</b>	<b>Tipo de espacios</b>	<b>Cantidad</b>
Parentesco y afectivo	Familia y vínculos	165
Institucional	Educación, salud y religión	137
Recreación y tiempo libre	Deportes y ocio	128
Aprovisionamiento y subsistencia	Trabajo, compras y trámites	84

Las estructuras de oportunidades se definen como probabilidades de accesos a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden en el bienestar social y el acceso provee recursos que facilitan nuevas oportunidades para la acumulación de capital social. La habilitación de espacios de intercambio de los adolescentes con la sociedad (agentes e instituciones) puede aumentar las oportunidades de incremento del capital social. El uso de la ciudad y sus potencialidades abre las dinámicas de encierro protector y expone a los adolescentes a intercambios sociales que potencialmente pueden facilitarles sus trayectos de participación social.

Los adolescentes generan sus propios lazos con el territorio y con la ciudad, estableciendo diversos significados, usos, apropiaciones y trayectorias urbanas que dan cuenta de marcas culturales que van aportando a sus procesos identificadorios.

### **Las aristas de la movilidad urbana**

Montevideo, al igual que tantas otras capitales o ciudades importantes, se presenta como un territorio atravesado por la desigualdad y la exclusión, experimenta fuertes procesos de segmentación social y diversas dinámicas de segregación. Ello, además de debilitar los procesos de integración en la sociedad, disminuye las oportunidades de interacción entre personas pertenecientes a sectores heterogéneos de la población. Este problema se ha venido agudizando en las últimas décadas, ha venido aumentando persistentemente la heterogeneidad social entre zonas y la homogeneidad dentro de cada una de ellas.

Sebastián Aguiar (2011) entiende que uno de los mayores aportes de la sociología urbana refiere a la conceptualización de que las desigualdades sociales se plasman en el espacio, provocando en la ciudad formas específicas de desigualdades que reproducen y acentúan la brecha entre estructuras de oportunidades (p. 55).

El propio Aguiar (2011) toma en cuenta la noción de *mapas cognitivos* introducida por Kevin Lynch (1960) desde la perspectiva del habitante, la cual parte de la constatación de que sobre el mapa administrativo cada persona tiene su propio mapa, enfatizando más unas zonas que otras en función de su lugar de residencia, los espacios a los que más concurre y sus circuitos de movilidad.

En general los hogares donde viven los adolescentes que participaron del mapeo están localizados en barrios de nivel medio, según el índice de posiciones barriales (Aguiar y Filardo, 2009) y el *promedio del índice de nivel socioeconómico por barrio* (Filardo, 2017).<sup>3</sup> Si bien la ubicación geográfica del lugar de residencia estructura en gran medida la vida de las personas (Aguiar, 2011), se trata de adolescentes que viven bajo la tutela del Estado en una institución de protección. Sobre estas adolescencias se han aplicado prácticas de minorización que ofrecen la institucionalización de las vidas dañadas (Frigerio, 2008), son adolescencias atravesadas por la desigualdad de oportunidades para el ejercicio de sus derechos y para la construcción de trayectorias de integración social (Domínguez y Silva Balerio, 2014).

Violeta Núñez (2005) advierte que el higienismo influye en el diseño de las políticas sociales habilitando la gestión diferencial de las poblaciones. 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). La existencia de circuitos diferenciados para distintos perfiles de población genera poco lugar para la heterogeneidad y para los procesos de integración social. Por tanto, más allá del lugar de residencia, estamos ante adolescencias que experimentan diversas dinámicas de segregación.

La segregación urbana se complementa con procesos de movilidad segregados. La movilidad urbana puede entenderse como un capital específico (Kauffman et al., 2004). Una mayor posibilidad de movimiento facilita el potencial de acceso a bienes y servicios; las restricciones en este sentido disminuyen la provisión de oportunidades. Como la mayoría de los capitales, tiende a reproducir las distancias existentes en la estructura social, en una dinámica de desarrollo desigual, y es utilizado con diversos fines (Aguiar, 2011).

Considerando las reflexiones de Simmel (1986), la vida urbana, proximidad y distancia son categorías que permiten analizar la estructura de los grafos asociados a la movilidad urbana de cada adolescente. En tal sentido, se distinguen grafos que representan una movilidad más próxima al lugar de residencia y otros que simbolizan tránsitos más distantes por la ciudad.

Por otra parte, densidad y dispersión, como en cualquier grafo, remiten a la cantidad de aristas que lo componen, en nuestro caso los trayectos representados. El grafo representado es más denso cuando el adolescente participa de muchos espa-

<sup>3</sup> El primero de ellos es un índice multidimensional que considera información de las personas y hogares sobre aspectos económicos, laborales, educativos, de salud y tenencia de bienes modernos. En el segundo caso, se establecen valores promediales del nivel socioeconómico de los hogares, ordenando los barrios de Montevideo en categorías.

cios y por tanto realiza más y diversos trayectos. Por el contrario, es disperso cuando son pocos los trayectos realizados.

Según estas cuatro variables se pueden ordenar y caracterizar los grafos asociados a partir del siguiente esquema:



Cada cuadrante conforma una figura de la movilidad urbana adolescente: próximo y disperso, próximo y denso, distante y disperso, distante y denso. La frecuencia con la que se realizan dichos trayectos sería otra variable por considerar, en tanto algunos son cotidianos y otros, si bien son habituales, resultan más esporádicos.

El análisis de la movilidad urbana de los adolescentes distingue distintas escalas de la experiencia urbana, producto de los trayectos que cada uno realiza. No se trata de adjudicar más valor a unas figuras que a otras, sino de reconocer que estas muestran modos diversos de la experiencia urbana, con formas, tiempos y escalas diversos.

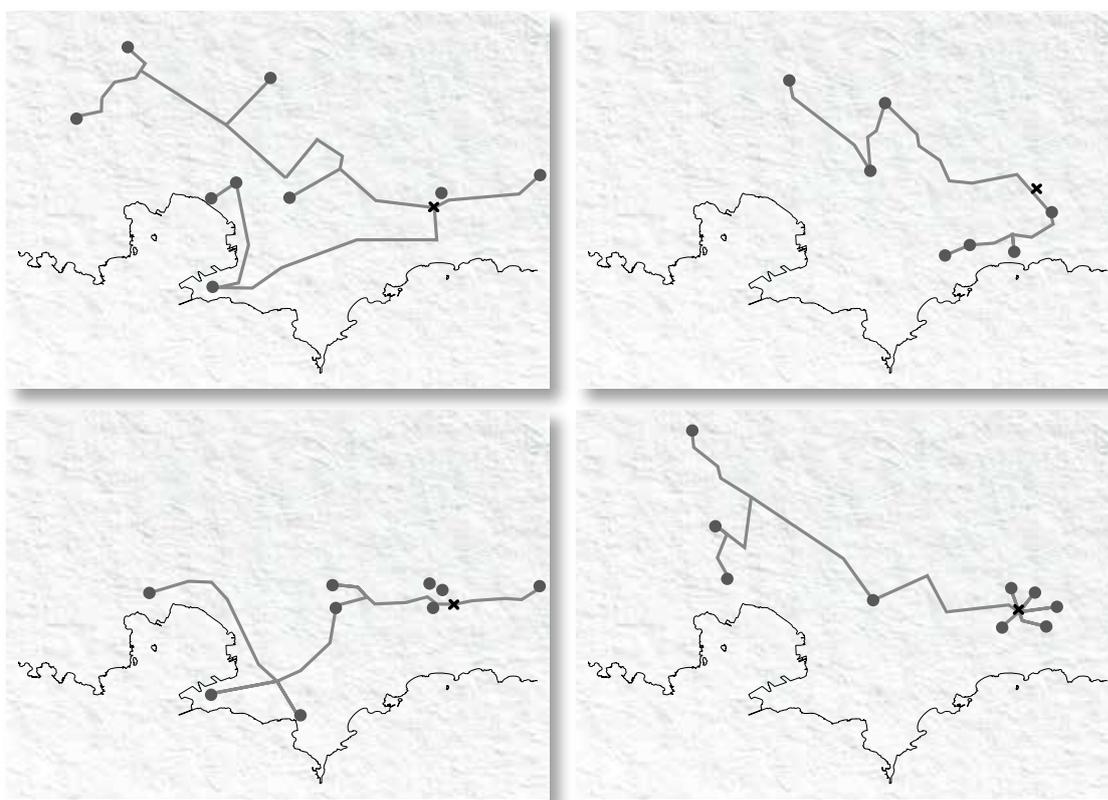
### Líneas de errancia y planificar el desorden

El mapeo de los trayectos por la ciudad nos permitió trazar líneas de errancia (Deligny, 2009, 2015b) de los adolescentes que se desplazan por la ciudad en pos de realizar distintas actividades de sus proyectos personales.

Sennett y Sendra (2020) plantean la necesidad de intervenir sobre el tejido urbano mediante lo que ellos llaman infraestructuras para el desorden, a partir de la composición disciplinar —arquitectura, urbanismo, política— proponen construir una ciudad abierta conformada por individuos libres, autónomos y comprometidos. Se preguntan cómo diseñar para lo incierto, asumiendo que «no es posible predecir cómo la gente interactuará con un espacio público o cómo se comportará en público, qué actividades tendrán lugar ni si un espacio público se utilizará mucho o no» (p. 179). Esto se diferencia de la planificación urbana tradicional, que pretendía controlar la incertidumbre asignando funciones a los espacios públicos para impedir que las personas accedieran a algunos espacios. En cambio, proponen que «la incertidumbre puede presentarse como una oportunidad». (p. 181).

Esta forma de pensar el uso del espacio urbano nos permite pensar de otro modo la práctica educativa, ya que las líneas de errancia son gobernadas por la decisión adolescente y por el azar de las inscripciones en la ciudad de los vínculos afectivos, sociales e institucionales. A partir de los mapas tomamos trayectos singulares de cada adolescente y trazamos las líneas de errancia que grafican los movimientos por la ciudad de Montevideo mientras sostienen actividades educativas, recreativas, deportivas, culturales, relaciones familiares y vínculos fraternos. Salir del hogar significa una oportunidad de relación social y humana, significa activar relaciones que permiten incrementar el capital cultural.

A continuación, presentamos cuatro líneas de errancia de cuatro adolescentes que viven en distintos hogares de Montevideo y que realizan recorridos bastante heterogéneos. Se trazan sus movimientos por la ciudad, sus relaciones con agentes e instituciones.



Como sostiene la pedagoga argentina Ana Laura García (2019), una estudiosa atenta de la obra de Deligny:

Algunos chicos eran confiados a la red de modo transitorio y otros vivían ahí de modo permanente. Allí comienza la práctica del trazado de mapas y calcos a partir de la errancia de los niños en el espacio. De esas «tentativas» —como Deligny las llama— surgieron diversos conceptos cartográficos ligados al modo de vida en la «vacancia del lenguaje». (p. 94)

Los vínculos familiares y afectivos son un factor determinante en los desplazamientos por la ciudad y los modos de habitar el espacio urbano. No hay una explicación racional de esos movimientos, son motivados por la preferencia, asociada al placer (Parodi et al. 2021), ya que los adolescentes se mueven para ver a su familia, visitar a sus amigos o parejas, para estudiar, hacer un deporte o para participar de una propuesta cultural. La planificación educativa no está ligada a lo prescriptivo, sino que significa planificar el desorden, dar sentido a interacciones y vínculos que cada adolescente quiere activar y sostener.

### **Adolescentes aprendiendo**

La adolescencia es un concepto polisémico en tanto refiere a una época de la vida humana posterior a la infancia, pero es a la vez una categoría cultural (Brignoni et al., 2018) cargada de diversidad en tanto está afectada por la edad, el género y la clase social. Es un momento decisivo en la construcción identitaria, un tiempo relevante de aprendizaje, un espacio de incremento de la capacidad de acción, de creciente autonomía, y en el que la participación social activa procesos de subjetivación relevantes para el desarrollo personal y social. En tal sentido, la edad cronológica como criterio clasificador único no es suficiente (Filardo, 2007). Hablar de adolescencias supone un esfuerzo por reconocer las múltiples formas de ser adolescente, se trata de «sujetos sociales que evocan a la vez vulnerabilidad y construcción de futuro, dependencia y autonomía, riesgo y expectativa» (Brignoni et al., 2018, p. 11), la etapa más ambigua de la vida.

Si bien la identidad se construye y modifica a lo largo de toda la existencia humana, la adolescencia es un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria. En tal sentido, 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 y de la significación que adquieren en ella las referencias identificatorias. (p. 22)

Más allá de que son entendidas como dos clases de edad, y a sabiendas de que estamos ante dos categorías con sus orígenes y tradiciones, así como el discurso de la adolescencia posibilita el reconocimiento del lugar significativo que ocupan los procesos identificatorios, las producciones acerca de lo juvenil permiten incorporar las perspectivas de lo cultural y lo biográfico (Lahore, 2020).

Kantor (2008) piensa las adolescencias desde su condición de consumidoras y productoras culturales. Los consumos culturales, según la pedagoga argentina, refieren a los procesos de apropiación y resignificación de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente, en torno a los cuales los adolescentes se encuentran y se crean a sí mismos. Por su parte, las producciones culturales suponen un movimiento de salida de lo propio hacia la esfera pública, una creación que genera novedad y

porta la marca de su autor (Kantor, 2008). En el marco de tales prácticas de consumo y producción, los adolescentes van aprendiendo y construyéndose a sí mismos.

Aprender supone desplegar una actividad en situación, con la ayuda de personas, en el marco de lugares y disponiendo de tiempos (Charlot, 2006). Con relación a los lugares donde se aprende, Charlot distingue los lugares que particularmente tienen una función educativa de los lugares de vida que no la tienen, pero en ellos también se aprende. Algo similar sucede con las personas, diferencia entre las personas que tienen la tarea específica de enseñar y aquellas que no teniéndola igual colaboran con el proceso de aprender.

La cuestión del aprender remite a la relación con el saber. En este sentido, Charlot (2006) entiende que no existe saber sin relación con el saber. El saber está inscrito en relaciones de saber, relaciones del sujeto establecidas con ese saber. La proposición fundante 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 el autor, el saber implica una forma de actividad.

Finalmente, toda relación con el saber contiene una dimensión identitaria, en tanto la relación con el mundo depende de la relación con los otros y consigo mismo. En la relación con el saber siempre está presente la construcción de sí. Aprender, concluye Charlot (2006), «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» (p. 83).

### **Aprendizajes en espacios heterogéneos**

Los adolescentes participantes de talleres de mapeo identificaron los lugares significativos para el aprendizaje, espacios físicos, institucionales, simbólicos y virtuales. En la asignación de relevancia a los aprendizajes —el mapa de calor—, los adolescentes destacaron la importancia de distintas esferas de aprendizaje.

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

<b>Espacios de aprender</b>	<b>Poco importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muy importante</b>
Internet	4	7	34
Deporte	5	8	32
Educación	4	10	32
Vínculos	6	13	28
Hogar	6	14	26
Trabajo	0	2	5

Se observa también que los adolescentes consideran internet, el deporte y la educación, en ese orden, como los tres ámbitos destacados, con más representaciones y con mayor intensidad de importancia.

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de los aprendizajes que los propios adolescentes identifican que adquieren en distintos espacios sociales e institucionales.

<b>Espacios</b>	<b>Aprendizajes identificados por los adolescentes</b>
El hogar donde están institucionalizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cocinar - Manejarme solo en distintos lugares (autonomía, independencia)</li> <li>-Cuidarme a mí mismo - Dialogar con respeto, adaptar el modo de hablar a la situación - Las Reglas, las formas de respetarlas, respetar a los otros y exigir que me respeten - Ser compañero, colaborar, compartir - Dar apoyo y recibir apoyo - Convivir con gente desconocida - Actitud amable, comportarme de acuerdo con la situación</li> </ul>
Las instituciones educativas escolares (escuela, liceo, educación técnica, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar en equipo -Proyectarme, progresar, mejorar mis posibilidades futuras -Placer por aprender -Contenidos disciplinares y de oficios -Estudiar, organizar tiempos, buscar, procesar y producir información -Aprender de los demás -Conseguir trabajo -Formarme como persona -Respetar, dialogar, compartir y ayudar</li> </ul>
Las actividades deportivas, recreativas y de ocio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jugar, las reglas de los juegos, esperar el turno, tener paciencia -Disfrutar con otros -Mejorar la autoestima -Despejar la cabeza, desahogo, estar con uno mismo -No rendirse, seguir tus sueños -Mejorar la salud -Disciplina, constancia -Socializar, convivir con desconocidos, compartir -Conocer lugares -Conocer la cultura</li> </ul>
Los vínculos familiares y fraternos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caminar en familia -Comportarme -Afectos, cariño, amor, importancia de la familia, querer y que nos quieran -Compartir, respetar, ser amable, humilde, compañía -Cocinar, limpiar, tareas del hogar -Paciencia, todo llega a su tiempo</li> </ul>
Internet	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recetas, cocinar, nuevas comidas -Música -Idiomas -Búsqueda de información, lo que no sé, Google te enseña todo -Comunicación y contacto con amigos, familia, redes sociales -Cine, series -Entretenimiento, videos, fotos -Juegos -Estudiar a distancia -Buscar trabajo</li> </ul>
El trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valor de las cosas -Manejar dinero</li> </ul>

Los insumos de la tabla significan un aporte a la construcción del repositorio de aprendizajes de los adolescentes a partir de las interacciones sociales en la red que habitan. La participación social asociada a la movilidad urbana aparece como una estrategia consistente con dos finalidades complementarias de la práctica educativa:

a) aprender a partir de activar vínculos institucionales, sociales y culturales; b) reducir el encierro protector y las reglas tutelares de la endogamia del sistema de protección del INAU.



# Capítulo 4



## ▶ **Aprender por inmersión en la ciudad: planificación educativa del desorden**

*Quando una ciudad opera como un sistema abierto – incorporando los principios de porosidad del territorio, la forma incompleta y el desarrollo no lineal– se convierte en democrática; no por el sentido jurídico, sino como una experiencia palpable.*

Sennett y Sendra, 2020

### **La ciudad como ambiente de aprendizaje**

Las prácticas socioeducativas en el sistema de protección están sostenidas en propuestas tutelares y punitivas de finales del siglo XIX. Los procesos de subjetivación en el encierro protector se sostienen en la regulación física del adolescente, mediante la estructuración cotidiana en torno a las funciones biológicas básicas: la alimentación, la higiene y el sueño. Las prácticas de enseñanza, como ejercicio deliberado de la transmisión de conocimiento, toman como punto de partida las actividades primarias y desarrollan otros escenarios de interacción social.

Siguiendo la definición que establece el diccionario de la RAE, *ambiente*, del latín *ambiens, -entis* 'que rodea o cerca', refiere a un *entorno* envolvente, la *atmósfera*

*de un lugar, un conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales y económicas de un lugar, una colectividad o una época, y también a la oportunidad de diversión que hay en un lugar. El ambiente también es la disposición favorable o desfavorable de un conjunto de personas hacia alguien o algo. Los cinco significantes descritos de la noción de ambiente son relevantes para pensar su agencia educativa. La ciudad como entorno, atmósfera, ofrece condiciones, tiene capacidad de agencia, nos pone en relación con espacios y personas con quienes entablamos relaciones diversas. Desde la pedagogía social acentuamos un tipo de vinculación particular, en tanto nos acerca a oportunidades de aprender.*

Para Dewey (1950) el ambiente refiere a las condiciones que interactúan con las necesidades, propósitos y capacidades personales, promoviendo la experiencia del sujeto. Si bien quien educa no puede garantizar el aprendizaje de los adolescentes, sí puede operar sobre sus condiciones de posibilidad (Meirieu, 1998). En el entendido de que la ciudad es un ambiente común para los aprendizajes adolescentes, promover y acompañar el vínculo de las adolescencias con lo social y la ciudad es parte de las condiciones que podemos, y debemos, ofrecer como educadoras. Condiciones que, en definitiva, promuevan la experimentación de la ciudad. Ello exige adultos disponibles, que acompañen la incertidumbre y el desorden, ofreciendo la posibilidad de construir otros tiempos y otras narraciones.

Como sostienen Sennett y Sendra (2020), para conectar con otras personas en la ciudad «la gente tiene que ceder y tratar su propia identidad como algo menos absoluto, menos definible. Podría decirse que la gente tiene que participar en una especie de proceso de desorden» (p. 19). Este proceso requiere de la inmersión del adolescente en la vida urbana, caminar por la ciudad, entrar en relación con la infraestructura urbana, ocupar espacios públicos e interactuar con otros ciudadanos. Esta interacción es fuente de aprendizaje para los adolescentes en tanto «las personas necesitan desarrollar la habilidad de lidiar con la ambigüedad, la dificultad y lo desconocido» (Sennett y Sendra, 2020, p. 26). La ciudad como escenario de aprendizaje es abierta a la experimentación y la informalidad (p. 42), pero solo con el tiempo se «genera un vínculo con los espacios» (p. 47).

La ciudad como medio abierto (Rosa Palomero, 2013) garantiza a los adolescentes una oportunidad de relación e intercambio; es función de la educación social que el adolescente se apropie, experimente y resignifique los espacios y recursos disponibles. Aplicaciones de la Intendencia de Montevideo (Dónde Ir, Montevideo Decide, Playas, Red de Baños Públicos, entre otras), las redes sociales, Google Maps, entre otras, se convierten en objetos de uso por parte de las educadoras.

Los recursos no son educativos por sí mismos, es necesario que haya una intención de educativa que estructure, pero a la vez son espacios de explotación y toma de decisiones para los adolescentes que les otorgan sus propios significados y realizan usos sin mediación de los adultos. Sennett y Sendra (2020) proponen entornos urbanos en donde «la gente aprendiese a vivir con la diferencia y la incertidumbre, donde las funciones no sean fijas, y que puedan fomentar actividades múltiples, espontáneas y no planificadas en el espacio público» (p. 94). De esta forma, viviendo

la experiencia en la diversidad, las personas estarán más preparadas para enfrentar situaciones inesperadas (p. 95).

## ► **Relación entre las adolescencias y la ciudad**

Los modos tradicionales de entender las prácticas socioeducativas en los internados dejan fuera a la ciudad y las tecnologías como espacio de aprendizaje, pero los adolescentes le otorgan un alto grado de importancia para la adquisición de aprendizajes. En la actualidad es un espacio en el que los adolescentes toman decisiones, por una exposición vagabunda (Deligny, 2021), basados en el placer por el contacto con el otro adquieren aprendizajes significativos para ellos.

Esta situación puede ser pensada a partir de poner en diálogo este ámbito de la actividad educativa con nociones como *ciudad inteligente* y *gubernamentalidad algorítmica*. El desconocimiento de esta perspectiva de pensar la relación de los ciudadanos con la tecnología y el volumen creciente de utilización de datos para organizar la vida social puede llevarnos a lecturas ingenuas y acríticas. Como sostienen Rouvroy y Berns (2018) «... los individuos mismos comparten benévolamente “sus” datos en las redes sociales...» (p. 126).

La presentación que realiza el gobierno de la ciudad de una Montevideo inteligente se sustenta en una posición positiva, que destaca el valor de la «tecnología como factor clave para mejorar la vida de las personas creando un entorno a escala más humana y sostenible» (Zubillaga, 2021, p. 8). Desde esta perspectiva se augura una mejora en la eficiencia, el medio ambiente y la democratización de la cultura de innovación.

En cambio, desde enfoques críticos se sostiene que

Como argumenta la antropóloga y activista ecofeminista Herrero (2013), los imaginarios dominantes son contrarios a una cultura de la paz y del cuidado que ponga la vida de las personas en el centro; esto se debe a la centralidad del beneficio económico y del interés egoísta que ejerce de base ideológica del capitalismo. Existe así una tensión entre los intereses del gran capital o aquellos asociados a la lógica de mercado y los intereses humanos, de protección y cuidado de las personas y del medio ambiente. Dicha tensión no cuenta con una igualdad en las condiciones por diferentes motivos; uno de ellos es el hecho de que la ciencia moderna esté al servicio de las lógicas del mercado capitalista, subyugando el progreso humano a estas. (Franquelo Montero, 2020, p. 39)

Una de las preguntas sobre las que trabajan Rouvroy y Berns (2018) es si el régimen de verdad informativa no socava las bases de la emancipación, ya que «el gobierno algorítmico se focaliza, ya no en los individuos, en los sujetos, sino en las relaciones» (p. 125).

La gestión del gobierno por medio de la *big data* pone en foco las relaciones de los sujetos, de ese modo se ocupa de «no solamente las relaciones sociales, intersubjetivas en tanto construyen los individuos, en cuanto se considera todo individuo como suma de esas relaciones, sino más bien las relaciones mismas independientemente de toda individuación simple y lineal, las relaciones como no asignables a los individuos que vinculan, en el sentido que subsistiría todavía algo de “relacionidad” más allá de los individuos por ellas vinculados» (Rouvroy y Berns, 2018, p. 139).

El borramiento de las diferencias significa arrasar los procesos de individuación, en tanto los procesos de construcción de lo común presuponen «la no-coincidencia, porque es a partir de esta que se producen procesos de individuación, ya que es ella la que nos obliga a dirigirnos unos a otros. Al contrario, el gobierno de las relaciones, por descansar en la evacuación de toda forma de disparidad, monadologiza las relaciones al punto que estas ya no relatan nada y no expresan común alguno» (Rouvroy y Berns, 2018, p. 145).

La función de lazo social que cumple la educación social me coloca en la contradicción de entender la participación de los adolescentes en la tecnología como un modo de filiación de época. Asumiendo las contradicciones que ello produce en las prácticas de gubernamentalidad. ¿Ser parte de la sociedad es someterse al gobierno algorítmico? ¿No someterse y desplegar prácticas de desobediencia (Correa et al. 2018) o de insumisión (Parodi et al. 2021) no significa un nuevo modo de exclusión para los adolescentes institucionalizados?

## Relaciones entre prácticas de enseñanza y aprendizajes de adolescentes

*Perderse: una rendición placentera... Según la concesión de Benjamin, perderse es estar plenamente presente, y estar plenamente presente es ser capaz de encontrarse sumergido en la incertidumbre y el misterio. Y no es acabar perdido, sino perderse, lo cual implica que se trata de una elección consciente, una rendición voluntaria.*

*En mi caso, ese deambular durante la infancia fue lo que me hizo desarrollar la independencia, el sentido de la orientación y la aventura, la capacidad de perderme un poco y después encontrar el camino de vuelta. Me pregunto cuáles serán las consecuencias de tener a esta generación bajo arresto domiciliario.*

Solnit, 2005

Sostenemos que sobre la enseñanza esa relación intersubjetiva basada en los principios de la igualdad, confianza y justicia requiere de una apuesta infinita; de una

posición ética y política ante la tarea de educar, con el sujeto de la educación y la construcción de lo común. Supone renunciar a la omnipotencia y la tentativa de fabricación (Meirieu, 1998).

Implica sostener alguna oferta: juego de presencias y saberes donde no siempre todo anda bien. No esperar nada a cambio y esperarlo todo a la vez, una conjunción paradójica que sustenta la tarea educativa.

Derrida (2004) y García Molina (2003) nos recuerdan que la cultura la aprehendemos y transmitimos, la educación trabaja allí, se instala y se desarrolla bajo la lógica del don, que no genera retorno ni deuda. «La única condición es que esa donación se siga llevando a cabo» (García Molina, 2003 p. 100).

La enseñanza, acto político de poner a disposición, no exige devolución ni genera deudas, es un acto de generosidad.

El saber en juego en la tarea socioeducativa radica en la destreza del educador para generar ámbitos y circunstancias para el aprendizaje, tiempos y medios que permitan a los adolescentes realizar sus tránsitos y producir sus saberes, saberes en el tiempo y el espacio. Confortar a cada sujeto, provocar el deseo de aprender y acompañar los tránsitos de producción de saberes.

Sobre el aprender, (Bárceñas y Mèlich. 2014), retomando ideas de Heidegger, sostienen que «... enseñar es más difícil que aprender. No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender» (p. 189). Enseñar y aprender se encuentran y desencuentran en el tiempo educativo.

Enseñar es dejar aprender, pero no abandonar a un sujeto confrontado a la necesidad de aprender. Quien enseña ofrece un tiempo de aperturas:

El que enseña, emite pistas, signos, que dan a pensar al aprendiz. Son signos que dan a pensar y que configuran el espacio abierto en el que libremente el aprendiz se mueve y decide por sí mismo lo que hay que aprender. Aprender en el marco de una relación en la que no nos limitamos a imitar lo que otro hace, sino que, por el contrario, asumimos el reto de acompañarle mientras actúa... solo enseña bien, es decir, «deja aprender». (Bárceñas y Mèlich. 2014, pp. 190-191)

A muchos adolescentes institucionalizados la acción educativa les permitió abrirse a la ciudad como un ambiente heterogéneo que les permitió habitar el espacio urbano, las calles e instituciones que se transformaron en condiciones materiales y de relación con los otros. Una estructura de oportunidades para activar las relaciones con lo social y con la cultura que abre líneas de errancia que, en la adolescencia, desarrollan capacidades de aprender y experimentar.

## Bibliografía

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2003). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2004). *Estado de excepción: Homo Sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aguiar, S. (2011). Dinámicas de la segregación urbana: Movilidad cotidiana en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 28. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

Aguiar, S., y Filardo, V. (2009). El juego urbano. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aike.

Bárceñas, F., y Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70. Bogotá.

Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico: Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En Behares y Colombo de Corsaro (comps.), *Enseñanza del saber- saber de la enseñanza*, pp. 17-25. Montevideo: FHCE.

Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.

Brignoni, S., Feixa Pámpols, C., Martínez-Hernández, A., y Romaní i Alfonso, O. (2018). *Malestares y subjetividades adolescentes: Una aproximación desde la salud mental colectiva*. Barcelona: UOC.

Brizuela, F. (2016). Repensando la cartografía: De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Quid*, 16(7). Buenos Aires.

Camillioni, A. (comp.). (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. Segunda edición.

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 de hoy*. Montevideo: Trilce.

Comenius, J. A. (2017). *Orbis Sensualium Pictus: El mundo en imágenes*. Buenos Aires: Libros del Zorro Rojo.

Correa, G., Grebert, L., y Gómez, R. (2018). Urbanismo desde abajo: Experimentando la ciudad y sus prácticas. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 3(5), pp. 21-52. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/343372> [Consulta: 27-09-2021].

Deleuze, G., y Guattari, F. (1998). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.

Deligny, F. (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.

Deligny, F. (2015b). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.

Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires: Cactus.

Derrida, J. (2004). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Barcelona: Paidós Básica

Dewey, J. (1950). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Di Leo, P., y Arias, M. J. (2019). *Jóvenes e instituciones: El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Diez, J. M. (2012). Cartografía social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En Diez, J. M., y Escudero, B. (comps.), *Cartografía social: Investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Domínguez, P., y Silva Balerio, D. (2014). *Autonomía anticipada: Tramas y trampas del egreso de adolescentes institucionalizados por protección*. Montevideo: UNICEF.

Duhau, E., y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden: Habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI.

Filardo, V. (coord.). (2007). *Usos y apropiaciones de los espacios públicos y clases de edad: Informe de investigación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

Franquelo Montero, D. (2018). Smart cities: Voluntad política o ficción / Smart Cities: political will or fiction. En Rivera-Vargas, P., Lindín, C., Celdrán, M., y Gracia, M. (eds.) (2020), *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*. Universitat Barcelona.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante.

Fryd, P., y Silva Balerio, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García, A. L. (2019, noviembre 12). Deligny latinoamericano: La potencia y los desafíos de una recuperación situada de su pensamiento. *Revista Lobo Suelto*. Recuperado de <https://lobosuelto.com/deligny-latinoamericano-ana-garcia/>

Gómez Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada. Unicef-Argentina.

Gómez Martínez, M. L. (2010). Cuestionando la desterritorialización: Hiperterritorio, dimensiones imaginarias del espacio y nuevas cartografías. En Cvjeticanin, B. (ed.), *Networks: The Envolving Aspects of culture in the 21st Century*. Zagreb: CULTURELINK/IMO.

Greco, B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad: Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.

Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad: Hacia una antropología urbana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado de <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>

Hernández, M., Congolani, J., y Chávez, M. (2015). Espacios con edades: El barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes. En Chávez, M., y Segura, R. (eds.), *Hacerse un lugar: Circuitos y trayectorias en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.

Kant, I. (1980). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.

Kauffman, V., Bergman, M., y Joye, D. (2004). Motility: Mobility as Capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4). Hoboken (New Jersey): WileyBlackwell.

Lahore, H. (2018, mayo). Historias mínimas del aprender. *Revista RESPU*, 2.

Lahore, H. (2020, enero-junio). Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años. *Revista RES*, 30.

Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Latour, B. (2013). *Investigar sobre los modos de existencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Luzuriaga, L. (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press and Harvard University Press.
- Martínez Riera, O. (2021). *Habitar recursos residenciales: Trabajar donde el otro está viviendo*. Barcelona: UOC.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible: Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63. Bogotá.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2005). Participación y educación social. En AA. VV., *Educación social: inclusión y participación: Desafíos éticos, técnicos y políticos*, pp. 113-124. Montevideo: AIEJI-ADESUCENFORES.
- Parodi, L., Pastore, P., y Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.
- Pérez de Lama, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma: Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições*, 20, 3(60), 121-145.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: UOC.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Traducción de Núria Estrach). Barcelona: Laertes.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)* [Online] <https://dle.rae.es>
- Recalcati, M. (2014). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rosa Palomero, A. (2013). *Ciudad y educación social: De la calle al medio abierto*. Barcelona: UOC.
- Rouvroy, A., y Berns, T. (2018, agosto). Gobernabilidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿Lo dispar como condición de individuación mediante la relación? *Revista Ecuador Debate*, 104, 123-147. Quito.

Santos, M. (2005). O retorno do território. *Observatorio Social de América Latina*, 6(16). Buenos Aires: CLACSO.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2019). *Construir y habitar: Ética para la ciudad*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R., y Sendra, P. (2020). *Diseñar el desorden, experimentos y disrupciones en la ciudad*. Madrid: Alianza.

Serra, M. S., y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Silva Balerio, D. (2016). *Experiencia narrativa: Adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. (2021, enero-junio). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, 30. España.

Silva Balerio, D., y Pastore, P. (2019). Encerrando no se cuida: Análisis sobre la protección especial de niñas, niños y adolescentes. En *Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia del Uruguay: Informe 2018* (pp. 100-112). Montevideo: CDN.

Simmel, G. (1986). *Ensayos sobre el individuo y la libertad*. Barcelona: Península.

Tarde, G. (2013). *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.

Valles, M. (2009). *Entrevista cualitativa*. Cuadernos Metodológicos del Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: CIS.

Zelmanovich, P. (2002). *Apostar al cuidado en la enseñanza*. Recuperado de <https://docplayer.es/59895824-Lecturas-apostar-al-cuidado-en-la-ensenanza-perla-zelmanovich-conferencia-de-perlazelmanovich.html>

Zubillaga, C. (2021). *Modelo conceptual para ciudades inteligentes: Informe de la consultoría para el Comité Nacional de Ciudades Inteligentes del Congreso de Intendentes, Proyecto URU 18/002: Integración del enfoque de adaptación al cambio climático en Ciudades e Infraestructuras (NAP Ciudades)*.

COLECCIÓN: CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

# CARTOGRAFÍAS SOCIOEDUCATIVAS CON ADOLESCENTES

La ciudad como ambiente para aprender



Esta publicación es producto del proyecto de investigación «Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo», que contó con el apoyo del Fondo CFE Investiga de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). El proyecto lo desarrolló el grupo de investigación: *Red de Estudios sobre Pedagogía Social y [de]subjetivación* (REPES), en el marco del Departamento de Pedagogía Social, Instituto Académico de Educación Social, CFE.

Se estudiaron las prácticas de enseñanza de las educadoras y los aprendizajes adquiridos por adolescentes que conviven en hogares del INAU a partir de la participación en un conjunto de instituciones y espacios sociales, culturales y urbanos de la ciudad de Montevideo. Toda práctica educativa, deliberadamente o no, promueve relaciones con el saber, y es relevante reconocer cómo estos procesos se sostienen desde el sistema de protección.

Nos preocupamos por lo pequeño, comprender las dinámicas del sistema de protección desde una perspectiva heterárquica, para ocuparnos y detenernos en las «redes diminutas» (Latour, 2013, p. 24), donde se establecen las asociaciones que organizan las formas de vida de los adolescentes institucionalizados y sus vínculos sociales, institucionales y culturales.

En particular, la publicación acerca algunas claves conceptuales y metodológicas para activar la relación de los adolescentes con la ciudad. La ciudad es un ambiente para aprender poco explorado por las instituciones de protección. Como sostienen Sennett y Sendra (2020), para conectar con otras personas en la ciudad «la gente tiene que ceder y tratar su propia identidad como algo menos absoluto, menos definible. Podría decirse que la gente tiene que participar en una especie de proceso de desorden» (p. 19).

Este proceso requiere de la inmersión del adolescente en la vida urbana, caminar por la ciudad, entrar en relación con la infraestructura, ocupar espacios públicos e interactuar con otros ciudadanos. Esta interacción es fuente de aprendizaje para los adolescentes en tanto «las personas necesitan desarrollar la habilidad de lidiar con la ambigüedad, la dificultad y lo desconocido» (Sennett y Sendra, 2020, p. 26). La ciudad como escenario de aprendizaje es abierta a la experimentación y la informalidad (p. 42), pero solo con el tiempo se «genera un vínculo con los espacios». (p. 47) Quienes cumplen funciones educativas en las instituciones tienen la responsabilidad de incrementar los vínculos de cada adolescente con objetos y ambientes para aprender.

ISBN: 978-9915-41-343-3



9 789915 413433

  
**Isadora**  
EDICIONES