



AGENCIA NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN

Informe final publicable de proyecto

Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo

Código de proyecto ANII: FSED_3_2019_1_157046

02/12/2021

SILVA BALERIO, Diego (Responsable Técnico - Científico)

LAHORE, Hernán (Investigador)

PASTORE HERNÁNDEZ, Paola (Investigador)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (Institución Proponente)

Resumen del proyecto

El proyecto de investigación se centra en el estudio y sistematización de las prácticas de enseñanza de educadoras y educadores y los aprendizajes adquiridos por adolescentes que conviven en hogares del INAU a partir de la participación en conjunto de instituciones y espacios sociales, culturales y urbanos de la ciudad de Montevideo. Toda práctica educativa promueve relaciones con el saber, reconocemos cómo estos procesos se sostienen desde el sistema de protección. Se ha investigado sobre protección, asistencia y control social, pero los estudios pedagógicos sobre las prácticas educativas en las instituciones de encierro son escasos.

Ajustando la estrategia metodológica, en medio de la pandemia COVID-19, se realizó una formación teórica, práctica y metodológica de educadoras y educadores en métodos cartográficos para que desarrollaran talleres de mapeo con las y los adolescentes institucionalizados. Cada equipo contó con mapas y kit de mapeo para, respetando las medidas sanitarias, realizar decenas de talleres. Se realizaron entrevistas grupales y grupos focales con educadoras y educadores, y mapeos de trayectorias y de aprendizajes con adolescentes, a partir de los que se trazan líneas de errancia de los procesos de circulación social y de aprendizaje de las y los adolescentes.

Las y los adolescentes institucionalizados aprenden en su interacción con un conjunto heterogéneo de espacios: el hogar; las instituciones educativas, de salud y religiosas; ámbitos de aprovisionamiento y subsistencia; espacios de recreación y ocio; en vínculos familiares y fraternos; y mediante el uso de internet y las tecnologías. La circulación por la ciudad, el vínculo con agentes e instituciones diversas destituyen la endogamia de las instituciones de protección, a la vez de activar redes e interacciones que incrementa el capital cultural.

La enseñanza es una noción poco abordada, discutida y problematizada por parte de las educadoras y educadores en los hogares de adolescentes. Se identifican en las prácticas de enseñanza un modo de relación singular, activo y participativo con el saber, que está orientada por ciertas finalidades. También la enseñanza se asocia a lugares comunes como la lógica del agradecimiento o del ejemplo de vida. Se trata de una categoría relevante sobre la cual es necesario seguir explorando para darle mayor densidad práctica y teórica.

Introducción

El campo de la educación social se está desarrollando: expresado en el reconocimiento de la titulación, la contratación de educadores sociales en diversas instituciones pública, la regulación de las prácticas de la educación social por parte de la ley general de educación No 18437, y la descentralización de una formación a partir del ingreso al CFE.

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, junto 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 del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana (Luzuriaga, 1954:9).

Amplía los marcos espacio-temporales de la educación en un campo de la educación escasamente abordado en nuestro medio académico.

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 los niños, niñas y adolescentes que han perdido temporal o definitivamente el cuidado familiar. Como se reseña el informe 2018 del Observatorio de los derechos de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay del Comité de Derechos del Niño, los y especialmente las adolescentes son las que registran mayores tasas de internación en el país. En total el sistema de protección especial atiende 2167 adolescentes de 13 a 17 años, de los que 8 de cada 10 (1724) viven en internados.

Ni la excepcionalidad de la internación ni la promoción del derecho a vivir en familia están garantizadas para los niños y adolescentes uruguayos.

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: 24) donde se establecen las asociaciones que organizan las formas de vida de niños, niñas, adolescentes y familias vinculadas a los internados.

Asumimos el análisis tomando las ideas de Tarde 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” (Tarde, 2013: 39). De ahí la necesidad de describir los procesos desde la experiencia de los sujetos, pero conectados con una tradición histórica. Como reseña Latour, siguiendo a Tarde, “lo pequeño sostiene lo grande” (Latour, 2013: 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. (Latour, 2013: 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, “la red es un modo de ser” (2015b: 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. (Deligny, 2015b: 20) Enfrentados a la contingencia de lo humano (Agamben, 2004), donde en la infancia y la adolescencia las instituciones en ocasiones se transforman en una trampa, resulta crucial tejer redes que generen humanidad.

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 (2001) como descajanegrización.

Utilizaremos este concepto, conjuntamente 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 curriculum oculto de las instituciones de encierro.

Esta investigación pondrá foco en una dimensión del trabajo del internado, su finalidad socioeducativa prescripta por el Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004, la relación enseñanza y aprendizaje. Que no deben tratarse como un binomio inseparable, en el marco de una relación educativa, la enseñanza es la actividad característica del educador y su responsabilidad, el aprendizaje es la actividad que convoca al sujeto de la educación. Actividad que promueve al sujeto y construye una relación con la cultura que le permite adquirir algún conocimiento, desarrollar una habilidad, una técnica, un saber, una práctica, etc.

Cuando hablamos de enseñanza nos referimos a la construcción de situaciones que posibiliten la conexión de los sujetos de la educación con los saberes, la entendemos como una actividad mediadora, supone plantear problemas y situaciones a resolver, promover la discusión y conceptualización, disponer para practicar, mostrar, instruir, etc.

Enseñar es en definitiva hacer todo lo posible para que otro pueda aprender (Alliaude, Antelo, 2011). El escenario del internado es la vida cotidiana de los adolescentes, su configuración como escenario donde sostener la enseñanza como un vínculo social: una relación intersubjetiva basada en la igualdad, confianza y justicia; la relación intra-subjetiva del sujeto con el objeto de conocimiento; como se ofrece la cultura; y una significación social cuyo sentido constituye un valor agregado a la experiencia educativa (Frigerio, G., 2008).

Antecedentes directos de esta investigación son los estudios sobre lo insostenible en las instituciones de protección (Rodríguez, 2016), acerca de la experiencia narrativa (Silva Balerio, 2016), sobre la desinternación (Silva Balerio y Domínguez, 2017) y sobre el encerrar como método de protección (Pastore y Silva Balerio, 2018).

Metodología/diseño del estudio

El proyecto se sostuvo en un enfoque cualitativo, hermenéutico de la investigación, que nos permitió comprender las prácticas de las educadoras y educadores, sus estrategias metodológicas, con énfasis en las prácticas de enseñanza dirigidas a la adquisición de aprendizajes por parte de las y los adolescentes internados en hogares del INAU de Montevideo.

Como punto de partida, partimos de 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 que propone nuevos y mejores modos de ejercer 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 los educadores y los aprendizajes de las y los adolescentes. Para ello comenzamos por rastrear lo que hacían los adolescentes para 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 las y los adolescentes internados la única forma de que subsista la vida

es conformar una red (Deligny, 2015a, 2018). La vida cotidiana de un internado es un escenario donde se enseña, sea de forma planificada e intencionada, o de forma implícita mediante un currículum oculto. La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales entre objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los pone en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos (Latour, 2001) que mejora las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación.

Teníamos planificado desplegaremos 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.

El proceso de análisis de los datos implica transitar por tres momentos sincrónicos:

1) Codificación abierta, "los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)".(Soneira, 2006);

2) Codificación axial, se agrupan las categorías y subcategorías para obtener un análisis más preciso y completo de los fenómenos. Esta instancia de codificación requiere precisión en la búsqueda de referencias específicas respecto de las categorías emergentes de la codificación abierta.

"el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de volver a ordenar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus sub-categorías para formar explicaciones más exactas y completas sobre fenómenos" (Strauss - Corbin, 2002);

3) La última etapa es la codificación selectiva, donde se integran, refinan y enriquecen las categorías construidas en las instancias anteriores. (Strauss - Corbin, 2002)

La planificación del proceso de investigación estaba previsto que se organizara en siete momentos:

1) Trabajo de campo

a) Relevamiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas a través de entrevistas semi estructuradas (Valles, 2009) con educadores, educadores sociales, coordinadores y directores de hogares para conocer las propuestas educativas que impulsan. De esa forma describir y analizar los saberes, habilidades y formas de relación social que se proponen como contenidos educativos de esas propuestas. Asimismo se realizará un mapeo descriptivo de los insumos, materiales, instrumentos, tecnologías que se utilizan para llevar adelante dichas prácticas pedagógicas.

b) Análisis documental de los proyectos, planificaciones, registros de actividades de los hogares, de esa forma se complementarán, ampliarán o pondrán en cuestión las expresiones de los entrevistados. c) Talleres con adolescentes de mapeo colectivo de los aprendizajes adquiridos en los hogares. Se realizarán 10 talleres, uno por centro, donde se instalará un espacio de reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos durante los años de institucionalización. Además se construirán mapas con las líneas de errancia (Deligny, 2009) de los adolescentes en otras instituciones y en la ciudad.

2) Procesamiento y análisis de datos cualitativos en el software NVIVO.

3) Construcción de la cartografía descriptiva de las prácticas de enseñanza.

4) Construcción del repositorio de saberes, habilidades y formas de relación social que se despliegan en las prácticas con adolescentes en los hogares del INAU.

5) Construcción de mapas de los aprendizajes de las y los adolescentes durante la internación.

6) Construcción de la cartografía analítica, contrastando los resultados de la cartografía descriptiva con la perspectiva pedagógica de Deligny (2009, 2015a, 2015b, 2018), quien entiende que conformar una red en los espacios de encierro es el modo de garantizar la vida.

7) Talleres de validación de hallazgos preliminares con grupos de educadores y adolescentes.

En marzo de 2020 Uruguay entra en situación de emergencia sanitaria debido a la pandémica de COVID 19, esa situación altera el proceso de investigación ya que se produce el cierre de un sin fin de actividades, incluido el ingreso y la circulación de personas ajenas a la institución en los hogares de amparo del INAU. Progresivamente el gobierno uruguayo comienza con un proceso de reducción de la movilidad que afecto con especial énfasis en el sistema educativo y la protección social.

El sistema de protección a la infancia y la adolescencia fue gravemente afectado, se incrementaron las prácticas en encierro como lo señala el informe de la INDDHH.

preocupa la suspensión de visitas presenciales prolongada en todos los centros de discapacidad y de atención de salud mental, así como en centros de protección integral para niños, niñas y adolescentes y puerta de entrada para la primera infancia; esta suspensión se realizó sin contar con una valoración sanitaria que justificara dicha medida y sin que resultara claro que dicho accionar atiende el interés superior del niño, niña o adolescente.

El encuentro con los vínculos afectivos de los niños, niñas y adolescentes es un factor protector de la estabilidad afectiva y la situación de emergencia sanitaria es un elemento estresor en especial para aquellos que viven, temporal o definitivamente, separados de su familia de origen. Sin duda, se deben extremar las medidas de prevención ante el posible contagio, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo, situaciones crónicas de enfermedad y atendiendo el interés superior del niño, niña o adolescente. (INDDHH, 2020:24)

Los y las adolescentes que estaban dispuestos a participar del proyecto se encuentran viviendo en centros de protección especial 24hs de INAU (hogares). Estos espacios rápidamente cortaron la circulación de agentes externos, así como, tomaron medidas de aislamiento con los participantes.

Esta situación generó dificultades para el desarrollo de las acciones previstas en el proyecto ya que se cancelaron los permisos para ingresar a los centros y los adolescentes no cuentan con permisos para concurrir a instancias en otros sitios.

Si bien el desarrollo del proyecto se vio alterado, más importante son los efectos negativos que el aislamiento tuvo sobre las trayectorias adolescentes institucionalizados.

Frente a la emergencia sanitaria que se agudizaba y se avanzaban las medidas restrictivas el equipo de investigación decidió reformular la estrategia de acciones salvaguardando aspectos metodológicos esenciales. En este sentido para la reformulación de las acciones se considera que:

? Los y las actores principales de las cartografías y mapeos colectivos son los y las adolescentes: estos deben participar directamente en la construcción

? No hay condiciones tecnológicas para desarrollar la cartografía y mapeos colectivos de manera virtual o remota con los y las adolescentes en los centros de protección de INAU.

? Es necesario construir mediadores para la realización de la cartografía y mapeos colectivos que sostienen la participación directa de los y las adolescentes

? Es posible y viable trabajar con los y las educadores y referentes de manera remota con estrategias virtuales en entrevistas grupales para recoger sus reflexiones.

Tomando en cuenta estas cuatro observaciones el equipo de investigación decide realizar un curso de formación para educadoras y educadores de los hogares de adolescentes de Montevideo que se denominó: Cartografías socioeducativas con adolescentes: marco teórico, metodológico y práctico.

El curso se desarrolla combinando instancias teóricas y prácticas. (ver Anexo 1: curso y anexo 2: sistematización).

Participaron 60 educadoras y educadores de 14 hogares de adolescentes de la ciudad de Montevideo:

Los resultados de este proceso son:

50 educadoras y educadores del sistema de protección 24hs de INUA formados en técnicas de mapeo colectivo y cartografías educativas.

13 mapeos colectivos y cartografías realizadas con 65 adolescentes en 13 instituciones.

11 mapas de Montevideo fueron realizados en al menos 25 talleres que fueron organizados por las y los educadores.

Considerando las condiciones de emergencia sanitaria el equipo de investigación imprimió los mapas de Montevideo (120 cm x 90 cm) y preparó kit de mapeo que incluía iconos autoadhesivos por categorías de espacios de circulación social, marcadores, tijeras, cartulinas y cuadrados de 7 colores y 3 tamaños para realizar los mapas de calor (mapas donde los adolescentes señalaran los aprendizajes adquiridos en los distintos espacios).

Los mapas fueron presentados por cada uno de los equipos de educadores, donde se intercambiaron y debatió acerca de los resultados y el alcance del trabajo.

4 entrevistas grupales semiestructuradas con educadoras y educadores de distintos hogares del del sistema de protección especial 24hs de INAU donde se problematizó y acordó aspectos relevantes acerca de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los adolescentes a partir de la estrategia desplegada por las y los educadores

Como sostiene Litwin "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. " (2014:199) Los testimonios y narrativas de las educadoras y educadores son el objeto de estudio. Se instala una pausa reflexiva desde 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 y 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, aún cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias." (Litwin, E. 2014:211)

Pensar sobre lo vivido y lo hecho, reflexionar sobre la enseñanza en el campo de la educación social se produce 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, A. 2017:174). 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 y educadores, permitiendo la construcción de sentidos y significados para los participantes.

Esta estrategia nos permitió pensar ¿Por qué investigar sobre prácticas socioeducativas? Y definir las prácticas como un modo de influencia del saber hacer en la formación de educadoras y educadores sociales.

Mapear y trazar en las prácticas socioeducativas se transformaron, como diría Deligny (2021) en infinitivos primordiales que marcan una práctica educativa a partir de reunirse con materiales variados (Mapas, iconos, marcadores, y cartulinas) para convocar a las y los adolescentes a pensar sobre sí mismo, 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, 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 trazas ligazones con lo social y con la cultura.

Resultados, análisis y discusión

El presente capítulo avanza en describir y categorizar, desde la perspectiva de las y los educadores, el trabajo que llevan adelante en los hogares de adolescentes. Una característica del sistema de protección de nuestro país es la desregulación de sus prácticas. Si bien la normativa nacional y los tratados internacionales de derechos humanos que el país ha suscripto establecen mandatos claros que deberían organizar las prácticas, el accionar de cada uno de los hogares, de los equipos, y de los profesionales está guiado fundamentalmente por criterios personales.

Agreguemos que el INAU para organizar su estrategia de gestión humana, lo que incluye las convocatorias, llamados y contrataciones para cubrir las funciones educativas en la vida cotidiana de los hogares durante las últimas dos décadas ha tenido criterios amplios e inespecíficos. Realizó llamados a educadores con requisitos formativos que han fluctuado entre la exigencia de primaria completa hasta el requerimiento de la educación media finalizada. Ello genera como efecto que quienes ejercen la función educativa lo hacen desde posiciones muy diferentes, ya que vamos a encontrar profesionales universitarios, especialmente psicólogos, aunque también licenciados en trabajo social, en ciencias de la

comunicación, en educación física, o estudiantes avanzados en estas carreras, profesionales de la educación como educadores sociales, maestros o profesores, y también con personas que no han finalizado la educación media.

Asimismo, las prácticas de los hogares se sostienen en una tradición tutelar que fue inaugurada por el Código del Niño de 1934. Inspirado en modelos de privación de libertad europeos (Beltrán, 2010) construyó una institucionalidad para tramitar las situaciones de desprotección e infracción a la ley penal mediante la judicialización de la vida de las personas y la privación de libertad, o, como preferimos denominar, mediante prácticas de encierro protector (Silva Balerio, Domínguez, 2017). Una de las operaciones clave para legitimar socialmente el encierro de niños y adolescentes fue instalar una perspectiva discriminatoria para perpetrar la segregación efectiva. Se construyó la categoría de menor como un concepto jurídico (Morás, 1992; Erosa, 2001; Iglesias, s/d; Grezzi, et al, 1990) que funcionó como un atajo simbólico a partir de escindir del universo de la infancia y la adolescencia a un conjunto singular, adjetivado como peligroso. Ellos, porque en la representación social son preferentemente adolescentes varones pobres de barrios de la periferia de la ciudad, no son ni niños, ni adolescentes. Son otra cosa. Un engendro indeseable, un error, una falla. Un niño en peligro de convertirse en peligroso (Donzelot, 1998).

Los procesos de deshumanización comienzan en las construcciones conceptuales y jurídicas a partir de esta operación segregacionista que excluye del mundo de la infancia y la adolescencia. El segundo movimiento es más simple, en tanto, "estos son menores", es decir, no-niños, no-adolescentes, el tipo de institucionalidad y las medidas que se toman con ellos serán excepcionales, a la medida del sujeto que se construyó, por tanto, pueden ser profundamente discrecionales y violentas. Se judicializa, se medicaliza, se encierra en instituciones de protección, psiquiátricas y penales. O en las configuraciones híbridas de estas tres funciones sociales. Pero siempre mediante la privación de libertad.

Esta es la escena teatral (Goffman, 2006) donde se desarrollan las prácticas de educadoras y educadores de los hogares de adolescentes. Les toca lidiar con una discursividad de los derechos de los adolescentes y de las prácticas educativas, en una institucionalidad donde pulsán los mandatos tutelares como "el sedimento de una historia" (Castoriadis, 2004: 89) que con vitalidad continúan marcando la actualidad al ritmo del origen histórico de estas instituciones.

Entrando en las manifestaciones que las y los educadores, que fueron compartidas en los grupos de discusión que organizamos, vamos a poner el acento en los aspectos metodológicos del trabajo educativo, a sus principios organizadores, destacando el acompañamiento como práctica dominante, a la enseñanza como extrañamiento que puede transformarse en un modo de poner en relación a los adolescentes con el saber, y por último la materialidad de la acción, asociaciones entre las concepciones que expresan las y los educadores con las actividades que efectivamente, las y los adolescentes, desarrollan a partir de cohabitar en una institución de protección.

a) 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 entran en relación con el saber los adolescentes?

La construcción metodológica entra en relaciones de afectaciones con los saberes que se pretenden, con las concepciones de adolescente y sujeto de la educación, con la intencionalidad y finalidad de la educación que orientan el desempeño profesional, y con la estructura de oportunidades que habilita una institucionalidad inscripta en las políticas públicas de época.

La metodología desplegada por las educadoras y educadores está compuesta por nueve características clave:

i) Referencia educativa individualizada.

Cada adolescente cuenta con una referencia que establece una relación orientada a encaminar u ordenar el proceso del adolescente en el hogar, construyendo una narrativa que crea sentido. de forma narrativa en tanto se atribuyen sentidos, y al mismo tiempo tiene que ver con encausar 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" (RAE, 2021) Las tres acepciones del verbo que referir, que está en el sustantivo femenino referencia, Nos indican aspectos relevantes para pensar la figura del referente, y la acción concomitante a 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); y
- Enseñar elementos valiosos de la cultura.

ii) Áreas 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 más mencionadas por las educadoras.

Una de las funciones de establecer marcos temáticos es que organicen el trabajo de las referentes a la vez que “diagraman diferentes recorridos, se indaga previo al ingreso en cada una de las áreas, se va construyendo cada área con el deseo del adolescente.”

El cuidado de sí mismo aparece como un área particular de trabajo educativa en tanto las experiencias de vulneración de derechos y de violencia han marcado a las y los adolescentes internados.

Así como en otras investigaciones hemos identificado que se enseña la violencia (Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019; Silva Balerio, Pastore, et al, 2021), en las prácticas educativas en los hogares de adolescentes emerge como área de interés la deconstrucción de la violencia, la enseñanza afectuosa, el vínculo de contención como modo de relación social.

iii) Autonomía progresiva

Un lineamiento relevante es promover que los adolescentes asuman la responsabilidad de circular por la ciudad y realizar actividades de forma independiente, “por lo general circulan solos” para ir al médico, al centro juvenil o a realizar actividades deportivas. Como manifiesta una de las educadoras: “Toman bastantes ómnibus intentamos de que puedan hacerlo solos en la mayoría de los casos”. Este movimiento, para muchas educadoras, significa el comienzo de un proceso donde los adolescentes vayan “desvinculándose del contexto INAU” como preparación para el egreso. Estas estrategias de construcción de escenarios de autonomía están asociadas a que las y los adolescentes desarrollen “herramientas para el auto cuidado” y que pueda organizar su vida con “vínculos sanos, libres de violencia”. La autonomía es una finalidad de la práctica educativa.

iv. El dialogo cotidiano como práctica sostenida

Conversar, hablar, dialogar, debatir, confrontar y escuchar emergen como verbos que enuncian la acción de educadores en los hogares de amparo. El verbo es precursor de la acción educativa (Fryd, Silva Balerio, 2010; Silva Balerio, 2021) marca la orientación, indica un modo de ejercer la práctica. Este ejercicio sostenido de un dialogo con los adolescentes tiene un costado cotidiano ya que se conversa en la noche antes de irse a dormir, en los intercambios cotidianos donde el humor juega un papel significativo, habilitando un espacio de confianza para conversar sobre situaciones que los aquejan y angustian para hablar sobre las emociones y vivencias, en torno a la mesa en el desayuno, el almuerzo o la cena.

v. Formalización del proyecto de trabajo individualizado basado en el protagonismo del adolescente: PAI

La referencia educativa se formaliza mediante la elaboración del PAI (Proyecto de Atención Integral) como indica el Manual de procedimiento que rige la actuación de los hogares de adolescentes, se establece que “el equipo planificará dicho proceso, con un acuerdo firmado, entre las partes (que formará parte del PAI), donde se fijarán objetivos, metas, acciones, tiempos y responsables incluidos en dicho proceso”. (INAU, 2019:41)

Las educadoras que participaron del campo de la investigación establecen delimitaciones y lecturas complementarias que nos permiten comprender los procesos de construcción del PAI situado desde distintos hogares de adolescentes de Montevideo. Tiene un acento participativo, las y los adolescentes piensan y resuelven sobre su destino.

vi. Descentralizar – Desinternar - Enlazar

Un principio metodológico contra cíclico 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, aunque en parte todavía lo sigue siendo, una tecnología compleja. La primer 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.

vii. Mutaciones de lo cotidiano en educativo

Un aspecto que se reitera en la estrategia educativa es un intento de transformación de hechos, situaciones y rutinas cotidianas en prácticas educativas. Desde una perspectiva pedagógica nos recuerda la posición que sostenía el pedagogo brasileño Antonio Carlos Gomes Da Costa 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.” (Gómez da Costa, A., 2004:21)

Es corriente que en los internados y las cárceles que gestionan el encierro (protector o sancionatorio) de adolescentes organizan prácticas que simplifiquen el trabajo de los educadores. 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 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 ligado a la reflexividad y la intencionalidad educativa de promover ciertos aprendizajes, de transversalizar las relaciones de los adolescentes con la cultura.

ix. El cuidado como práctica educativa

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

Entre las funciones de la educación resalta el cuidado como un componente clave junto con la instrucción y la disciplina. La autoevaluación y el autocuidado son destacadas como estrategia educativa para el empoderamiento de los adolescentes.

b) El acompañamiento como método dominante

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 conlleva 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.

Desarrollar el acompañamiento va unido a una posición de escucha y en 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.

Ello involucra el cumplimiento de responsabilidades del adolescente, mientras aprende a hacerse responsable. Es una dinámica donde se aprende a hacer haciendo, incluso haciendo mal, errando, equivocándose.

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 o sin, y no hacia otro.

Acompañar a adolescentes internados es una tarea compleja como lo reseña una de las educadoras: “El acompañamiento es en la acción y en la palabra. Se ayuda en el hacer, por ejemplo, si hay mucha loza yo te ayudo en el hacer limpiando también acompañándolo y diciéndole cómo se hace tal y tal cosa para que sea más rápido o para que sea mejor hecha la tarea. Es lo que yo hago, y lo que creo que es lo mejor para que la tarea y el hacer de esa tarea esté bien.”

Acompañar también es “escuchar, contener, transmitir, acompañar, dar la bienvenida, recibir, generar espacios donde las niñas se puedan sentir recibidas, en espacios cálidos, especialmente porque muchas de ellas vienen de situaciones de violencia.”

Y también requiere de “la disponibilidad adulta, es fundamental que haya un adulto disponible para escuchar, para estar, para acompañar.”

Por último, acompañar requiere deseo del educador. Como señala una de las educadoras: “hay una cosa que está buenísima, que uno se la tiene que permitir disfrutar en estas charlas con ellos y en la transmisión de la experiencia de uno, te pasaron cosas iguales, mejores, peores, pero a uno lo coloca como en un lugar mucho más humano para ellos.”

c) La red como modo de existencia y la cartografía como método

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 los educadores en los hogares. Una tarea que tiene que ver con la humanización, el reconocimiento del otro como sujeto y ciudadano y las 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. Por tanto, 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 al cumplimiento de un mandato instituido.

Desde esta perspectiva, un punto de partida clave en la dimensión aspiracional de los educadores en torno a las concepciones de sujeto. Si ellos están convencidos que trabajan con menores, van a reproducir un elenco de fórmulas para componer ese tipo subjetivo. En cambio, si piensan adolescentes, sujeto de derechos, ciudadanos, otros horizontes se tornan viables.

d) Actividades de las y los adolescentes en los hogares

A partir de los grupos focales con las educadoras y educadores se identifica lo que hacen las y los adolescentes en los hogares. Un registro que es bastante amplio y recorre un cúmulo de actividades, algunas de las que se reseñan acá:

- ? Van a estudiar;
- ? Hacen gestiones y tramites (sacarse cedula, credencial, carne de salud);
- ? Cuidan su salud, van a la consulta médica;
- ? Limpian;
- ? Cocina;
- ? Se van de licencia a casa de familiares;
- ? Salen con amigos;
- ? Realizan deberes;
- ? Cantan;
- ? Bailan;
- ? Miran televisión;
- ? Se relacionan;
- ? Hacen deporte;
- ? Plantan en la huerta;
- ? Participan de espacios de egreso;
- ? Desarrolla habilidades para acceder a una pasantía laboral;
- ? Usan sus dispositivos tecnológicos;
- ? Ayudan con las tareas del hogar
- ? Toman medicación.

e) La ciudad como lugar de aprendizaje

Existe un vasto desarrollo teórico entorno al estudio de la ciudad, siendo relevantes entre otros, los aportes del urbanismo, la sociología urbana, la antropología urbana y la geografía crítica. En cambio, la pedagogía social ha pensado poco la relevancia del espacio público y de la ciudad en los procesos educativos de los adolescentes. Toman

La investigación "Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad" (Filardo et al, 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.

La perspectiva de la población, sobre la base de un enfoque administrativo, concibe a la ciudad como un todo y opera tomando a la población en su conjunto como objeto y sujeto de análisis. Se piensa la ciudad como espacio estructurado en base al "interés común" y bajo la lógica de principios que se pretende que sean universales.

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.

Como se advierte en Filardo et al (2007: 196), estas perspectivas tienen que ver con el origen etimológico heredado de los romanos para referirse a la ciudad: "urbe" que refiere al conjunto urbano y "civitas" que designa la vida de los ciudadanos. La ciudad es una de las formas en que la sociedad organiza su modo de vivir, siendo para muchas personas en la actualidad, un territorio común donde transcurren sus vidas. Ser parte de la ciudad, implica distintos niveles de pertenencia, y éstos establecen diversas condiciones y posibilidades de ser. En el encuentro de los y las 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).

La primera etapa del mapeo consistió en la identificación de espacios de la ciudad que los y las adolescentes concurren periódicamente, a partir de actividades que desarrolla de manera frecuente o esporádica. En los 13 mapeos realizados participaron 53 adolescentes, quienes señalaron un total de 526 espacios. Considerando la consigna de mapeo, dicha cantidad se puede desagregar por tipo de espacio de la siguiente forma:

Espacio	Cantidad
educación	59
Trabajo	3
deportes	36
Salud	70
Ocio	92
Religión	8
compras	54
trámites	27
Familia	73
vínculos afectivos	92
Otros	12

Si bien se trata de una clasificación de espacios arbitraria, el diseño metodológico consideró dicha lista como eventuales tipos de espacios por donde podrían transitar los y las adolescentes.

A los datos presentados en la tabla anterior, se puede agregar: ningún tipo de espacio fue señalado por la totalidad de adolescentes; en relación a la educación, sólo en 1 caso no se señaló ningún espacio, mientras que 7 señalaron 2; sólo 3 adolescentes marcaron espacios vinculados a lo laboral; los espacios comprendidos en "otros" se relacionan con "bocas" de venta de drogas; existió una diferencia significativa entre la cantidad de espacios identificados por cada adolescente, estableciéndose 2 señalizaciones como mínimo y 22 como máximo.

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. Retomando este aporte, por su parte las argentinas M. Hernández, J. Congolani, M. Chávez (2015) establecen una clasificación de ámbitos según espacios por dónde se transita y actividades que allí se realizan: institucional, doméstico o de parentesco, de aprovisionamiento, de recreación, de vecindad.

A partir de tales contribuciones, podemos reagrupar los tipos de espacios propuestos en el diseño metodológico en cuatro nuevas categorías, resemantizadas para este estudio:

? espacios institucionales - remiten a las instituciones educativas, de salud y religiosas por donde transitan los y las adolescentes.

? espacios de aprovisionamiento y subsistencia - "obligaciones" - (trabajo, compras, trámites)

? espacios de recreación y tiempo libre - intereses (ocio y deporte)

? espacios de parentesco y vínculos afectivos -

Proponemos la siguiente recategorización:

Instituciones de disciplinamiento (Educación, salud y religión) – 137

Aprovisionamiento y subsistencia (Trabajo, compras y tramites) – 84

Recreación (Ocio y deporte) – 128

Parentesco y afectivo (Familia y vínculos) – 165

Las estructuras de oportunidades se definen como probabilidades de accesos a bienes, a servicios o al desempeño de actividades, estas oportunidades inciden sobre 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 incrementar las oportunidades de incremento del capital social. El uso de la ciudad y sus potencialidades abre las dinámicas de encierro protector y expone a las y los adolescentes a intercambios sociales que potencialmente pueden facilitarle sus trayectos de participación social.

En el libro adolescentes como consumidores y productores culturales, Kantor (2008) sostiene que los consumos culturales refieren a los procesos de apropiación y resignificación de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente, en torno a los cuales los y las adolescentes se encuentran y se crean a sí mismos. Estas prácticas de consumo y producción, los y las adolescentes las realizan de forma individual y colectiva, en el marco de sus vidas cotidianas y en los territorios culturales por donde transitan.

Las adolescencias, en plural como reconocimiento a las múltiples maneras de ser adolescente, refieren a una clase de edad caracterizada por ser un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria. 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 identificados.

La segregación urbana se complementa con procesos de movilidad segregados (Aguiar, 2011: 67) Algunas formas en que las posiciones sociales explican desigualdades en los movimientos urbanos cotidianos; y algunas formas en que los movimientos urbanos cotidianos modulan las desigualdades entre las posiciones sociales. (58) Estructura socio-económica, sexo y edad son variables que intervienen en la existencia de desigualdades sociales en los movimientos (57)

La movilidad urbana puede entenderse como un capital específico (Kauffman et. al 2004). Una mayor posibilidad de movimientos 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. (63)

Conclusiones y recomendaciones

a. Reseñas y discusiones sobre las prácticas de enseñanza

Situar la enseñanza en las prácticas socio educativas requiere de algunos movimientos y desafíos. La enseñanza se desarrolló en la modernidad como práctica institucional en torno a la tarea escolar por lo que resulta un imperativo conceptualizarla en la diversidad de intuiciones y ámbitos donde los y las educadores realizan cotidianamente actividades de acompañamiento socioeducativo con niños, niñas y adolescentes.

Históricamente las prácticas de los y las educadores sociales se desarrollaron bajo el paradigma de la situación irregular cuyo principal cometido fue el control y gobierno de las infancias y adolescencias en situación de desprotección social.

Sobre finales del siglo XX la perspectiva de derechos genera la remoción del viejo discurso de la situación irregular promoviendo la doctrina de la protección integral. Este nuevo paradigma dio margen para la construcción de prácticas centradas en la restitución y la promoción de derechos de las infancias y adolescencias.

Las prácticas de control y gobierno comienzan un lento, y aún en curso, proceso de transformación en prácticas de protección y promoción de derechos de las infancias; niños, niñas y adolescentes dejan de ser considerados objetos de intervención del Estado para convertirse en sujetos de derechos a proteger y promover.

La educación social se instala como derecho de ciudadanía (Molina, J. 2004), se resalta el carácter pedagógico de sus prácticas promoviendo el desarrollo de nuevos marcos teórico-prácticos. La noción de enseñanza atrae la atención ya que permite recentrar la función educativa en cuanto transmisión cultural.

Proponemos 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 dos sujetos educador y sujeto de la educación en posiciones asimétricas y con diferentes responsabilidades cuyo principal objetivo es producir relaciones con el saber (Charlot, B. 2008;2007) en tanto relaciones con la cultura.

La enseñanza señala Brodoli (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, 2010, p.135). Enseñar es en definitiva hacer todo lo posible para que otros puedan aprender (Alliaude, Antelo, 2009).

Entorno a la noción de enseñanza, J. A. Comenio (1592-1670) teólogo, pedagogo, protestante, consignó el ideal pansófico enseñar todo a todos buscando impactar en las lógicas que regulan la educación en su tiempo, la escuela moderna. Su aporte marca un punto de inflexión en la pedagogía a partir del cual se institucionalizó el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza. Enseñar, para Comenio, consiste en hacer confluír tres elementos: tiempo, objeto y método (Rodríguez, 2017, en Comenio, 2018).

Núñez (1999) define la transmisión como: “los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Estos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y uso.” (p. 28).

Enseñar es abrir el juego entre sujetos y saberes es potenciar la relación sujeto-cultura, se despliega en diversos escenarios, jerarquiza el saber cómo una construcción socio-histórico-cultural que estructura relación de poder, tiene efectos identitarios; punto de encuentros y desencuentros entre educador y sujeto de la educación. Excusa para el encuentro, espacio de apertura hacia lo amplio y ancho de la cultura.

Antelo y Alliaude (2009) sostienen que “Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Si bien es cierto que todos enseñamos, no todos hacen de eso un oficio.” (Alliaud; Antelo, 2009:19) y como tal se trata de una actividad un intento (Antelo y Alliaude, 2009) inacabado (Hausson, 1996) de promover saberes con cada sujeto, ampliar y recrear las relaciones con la cultura.

La acción socioeducativa hace su jugada allí en el encuentro entre los sujetos y la cultura. Este encuentro sujeto-cultura, individuo-comunidad, ha estado en centro de interés de la pedagogía social desde sus orígenes, la acción educativa media esta relación, construye en y para de ella. Transmisión y enseñanza son algunas de las formas que toma esta mediación. Educador y sujeto de la educación construyen sus saberes implicados en la transmisión, el educador asume la responsabilidad del enseñar y convoca al sujeto a desarrollar sus saberes, a aprender, amplificar sus experiencias, ensanchar sus tránsitos.

El enseñar, así entendido, supone el sostenimiento y enriquecimiento de la relación sujeto -cultura mediando, acompañando; implica una posición frente a los saberes, a los sujetos y las relaciones que se desarrollan a partir del encuentro educativo. El educador co-participa de las relaciones de saber que entre sujetos se construyen. Promueve el interés por descubrir, ampliar relaciones, enseñar es tramitar los enredos con la cultura y aprender de ellos.

En este sentido señalan Basabe y Cols (2010) “Actualmente, se desarrolla a través una red de organizaciones, segmentadas en niveles educativos y modalidades, cada una con sus propias funciones, formas de gobierno y control, que involucran a muchas personas responsables del planeamiento, gestión, funcionamiento y evaluación del sistema. En fin, la enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza” (p. 135-136.)

Esta situación nos permite analizar las posiciones de los educadores en tanto enseñantes: mediadores con la cultura y los saberes generando circunstancias para que los adolescentes aprendan y desarrollen sus saberes.

Entonces, la enseñanza es acción de mediación entre sujetos y saberes, un intento, un propósito más que un logro (D. Feldamn); una actividad incompleta, una apertura que promueve nuevos recorridos culturales. Hay formas, sitios y situaciones que son propicias para promover ciertos saberes; la posición y relación con el saber que desarrollan los educadores son un elemento fundamental desde el cual desarrollar prácticas de enseñanza, pasión por el saber (Recalcati, 2016)

Hablamos de enseñanza como el conjunto de acciones planificadas u oportunas (aprovechar el azar) que sostiene un educador con la finalidad de hacer una transmisión, de promover el saber y las relaciones con el saber en cada sujeto. La enseñanza como acto deliberado de la acción socioeducativa es efecto de presencia y oferta educativa. Supone considerar al sujeto de la educación como un sujeto que está aprendiendo, que es convocado a aprender para ampliar sus saberes y

vínculos con la cultura.

Sostiene Recalcati (2016) es una práctica que deja huella, tiene efectos de subjetivación. La enseñanza un gesto de subjetivación supone la transformación de objetos de saber en cuerpos eróticos, trasciende las lógicas de tiempos y espacio, las altera, se abren nuevos tiempos de sujetos deseantes de saber es efecto de la producción de la posición del educador: palabra y presencia que se traducen en enseñanza. Mi presencia, mi forma de estar, de saber, de invitar, de desear el saber para mí y para otros: deseo de saber, deseo de enseñar. (Recalcati, 2016)

Para analizar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva sistémica donde educadores y sujetos de la educación comparten tiempo, espacio y método para desarrollar saberes nos servimos de las siguientes categorías:

- Objetos mediadores aquello que la enseñanza pone a disposición de otro para que se desarrolle e incorpore de manera singular: relaciones con saberes, figuras del aprender (Charlot, 2007;2008)

- Espacios y tiempos para la enseñanza: crongenesis y topogenesis, asociados a "preconstrucción" y "posterioridad", la enseñanza es un sistema de relaciones con lugares que genera una ficción para la transmisión, el tiempo del aprendizaje desmiente al tiempo de la enseñanza (Chevallard, 1991)

"Enseñante y enseñado ocupan distintas posiciones en relación con la dinámica de la duración didáctica: difieren en sus relaciones respectivas con la diacronía del sistema didáctico, con lo que podemos denominar la cronogénesis. Pero también difieren según otras modalidades: según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar la topogénesis del saber, en la sincronía del sistema didáctico" (Chevallard, 1991: 83)

La relación con el tiempo, en tanto tiempo de saber difiere las posiciones, los educadores anticipan las situaciones de enseñanza (Chevallard, 1991) en una búsqueda continua para crear situaciones y aprovechar aquellas que son parte del cotidiano y promover a los adolescentes en sus aprendizajes.

- Posición educativa: tomamos los aportes de Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) para dar cuenta de una posición educativa "la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella" (p.4)

En el mismo sentido sostiene Racalcati (20) "El estilo es la manera singular con la que un docente entra, él mismo, en relación con el saber. Pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esa relación única."(p.115)

El educador ofrece, acompaña no espera que el sujeto replique "el orden de aprendizaje no es isomorfo en relación con el orden de exposición del saber: el aprendizaje del saber no es el calco del texto del saber" (Chevallard, 1991: 74)

- Situación de enseñanza: desde un enfoque sistémico sostiene Brousseau (2015) sobre la situación didáctica y el lugar del docente educador

"La concepción moderna de la enseñanza va entonces a exigir al maestro que provoque en el alumno las adaptaciones deseadas por una elección sensata de los "problemas" que él le propone. Esos problemas, elegidos de modo tal que el alumno pueda aceptarlos deben hacerlo actuar, hablar, reflexionar, evolucionar por su propio movimiento. Entre el momento en que el alumno acepta el problema como suyo y aquel en que produce su respuesta, el maestro se rehúsa a intervenir en calidad de oferente de los conocimientos que quiere ver aparecer. El alumno sabe que el problema fue elegido para hacerle adquirir un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin tener presente razones didácticas. No solamente puede, sino que también debe porque solo habrá adquirido verdaderamente este conocimiento cuando sea capaz de ponerlo en práctica él mismo en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional. Tal situación es llamada situación adidáctica (En el sentido de que desaparece de ella la intención de enseñar (la situación es siempre específica del saber). Cada conocimiento puede caracterizarse por una (o unas) situación adidáctica, que preserva el sentido de este conocimiento, y que nosotros llamaremos situación fundamental. Pero el alumno no puede resolver de entrada cualquier situación adidáctica, el maestro entonces le acondiciona aquellas que están a su alcance. Estas situaciones adidácticas acondicionadas con fines didácticos determinan el conocimiento enseñado en un momento dado y el sentido particular que este conocimiento va a tomar por efecto de las restricciones y deformaciones así aportadas a la situación fundamental. Esta situación o este problema elegido por el docente es una

parte esencial de la siguiente situación más amplia: el maestro busca devolver al alumno una situación adidáctica que provoque en él la interacción más independiente y más fecunda posible.” (p.12)

b. Líneas de errancia

Como nos propusimos, el mapeo de los trayectos de las y los adolescentes por la ciudad nos permitió trazar líneas de errancia (Deligny: 2009, 2015b) de los adolescentes en la configuración de sus proyectos personales, lo que implicó registrar en mapas de la ciudad de Montevideo los espacios sociales, culturales e institucionales por los que transitan. En los talleres que las educadoras y educadores realizaron con adolescentes crearon mapas de tránsitos por la ciudad y mapas aprendizajes adquiridos a partir de las actividades que realizan cuando están internados en hogares.

A partir de los mapas tomamos trayectos singulares de un 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, significan activar relaciones que permite incrementar el capital cultural.

A continuación, presentamos 4 líneas de errancia, de cuatro adolescentes que están en distintos hogares 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, 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”. (García, 2019: 94)

c. Aprendizajes en espacios heterogéneos

Presentamos una síntesis descriptiva de los aprendizajes identificados por los propios adolescentes que son adquiridos a partir de la interacción con agentes e instituciones en distintos espacios sociales e institucionales. Los clasificamos en seis espacios:

- ? El hogar donde están institucionalizados;
- ? Las instituciones educativas formales, escuela, liceo, educación técnica, etc.;
- ? Las actividades deportivas, recreativas y de ocio;
- ? Los vínculos familiares y fraternos;
- ? La internet; y
- ? El trabajo

El listado detallado se incluye en el informe que se adjunta, a continuación, presentamos los aprendizajes que aparecen más repetidos:

a) Hogar

- Cocinar
- Dialogar con respeto / Modos de hablar
- Las reglas (y respetarlas)
- Respetar
- Escuchar
- Compartir
- Autonomía / Independencia
- Manejarse sola en lugares necesarios/importantes
- Ser compañero/a
- La actitud (cambiarla) / Comportarme

- Convivir (con gente desconocida) Cuidado
- Apoyo
- Amistad

b) Educación

- Trabajar en equipo
- Contenidos (disciplinas y oficios)
- Estudiar
- Organizarse
- Dialogar
- Compartir
- Respetar
- Ayudar
- Posibilidades futuras / progreso
- Conseguir trabajo
- Formarme como persona
- Gusto por aprender

c) Deporte y ocio

- Jugar
- Las reglas de los juegos
- Esperar (el turno)
- Compartir
- Socializar
- Despejar la cabeza / Desahogo
- El deporte es importante para la salud
- Me gusta / disfrutar
- Felicidad
- Salir con amigos/as
- Salir a lugares hermosos / nuevos
- Estar con gente desconocida

d) Vínculos

- (Familia) Caminar
- Cocinar
- Respetar
- Compartir
- A valorar (vínculos y varias cosas)
- Comportarme
- Paciencia, todo llega a su tiempo
- Compañerismo
- Importancia de familia y afectos
- Estar cerca de la familia / me hace bien
- Paz / tranquilidad
- Amor, cariño, comprensión
- Compañía / compartir momentos
- A amar / a querer / que nos quieran

e) Internet

- Recetas / cocinar

- Música
- Idiomas
- Lo que no sé / Google te enseña todo
- Búsqueda de información
- Estudiar a distancia
- Comunicación
- Contacto con familia
- Redes sociales
- Estudiar a distancia
- Entretenimiento
- Juegos
- Ver series y películas
- Ver videos y fotos
- Buscar trabajo
- Ansiedad

f) Trabajo

- Valor de las cosas
- Manejar el dinero

Los insumos de las tablas presentadas contribuirán a la construcción del repositorio de aprendizajes de las y los adolescentes a partir de las interacciones sociales de habitar una red de relaciones que los conectan con agentes e instituciones a través de la ciudad. La movilidad urbana aparece como una estrategia consistente con dos finalidades complementarias: a) aprender a partir de activar vínculos sociales y culturales; b) reducir en encierro protector y las reglas tutelares de la endogamia del sistema de protección del INAU.

Adolescentes aprendiendo

La adolescencia representa una construcción social, histórica y cultural, que no puede pensarse de forma homogénea para todas aquellas personas que comparten una misma edad. 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.

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 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” (Kantor, 2008: 22)

Más allá de ser 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. En tal sentido, los y las adolescentes también pueden ser pensados y pensadas como sujetos biográficos que desarrollan expresiones y prácticas socioculturales propias.

Los consumos culturales refieren a los procesos de apropiación y resignificación de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente, en torno a los cuales los y las 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).

Estas prácticas de consumo y producción, las adolescencias las realizan de forma individual y colectiva, en el marco de sus vidas cotidianas y en los territorios culturales por donde transitan. Es a partir de dichas prácticas y en el marco de esos territorios, como los y las adolescentes van aprendiendo, construyéndose a sí mismos.

Aprender, para Bernanrd Chalrot (2006), es desplegar una actividad en situación; ello supone lugares, tiempos y personas que ayudan a que cada sujeto aprenda. En particular, clasifica los lugares donde se aprende a partir de estatutos diversos

respecto al aprendizaje: lugares de vida, lugares que consagran una actividad específica que no es la educación, y lugares que tienen una función educativa. Asimismo, diferencia entre las personas que tienen una tarea específica de enseñar y educar, y aquellas que, no teniéndola, también colaboran con el proceso de aprender.

La psicoanalista española Hebe Tizii al preguntarse por qué un sujeto aprende, responde que "hay muchas teorías del aprendizaje, pero de lo que se trata para el psicoanálisis es de la relación con el saber" (Tizii; 2006: 206). En otras palabras, la cuestión del aprender remite a la relación con el saber.

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

Por su parte, Jacky Beillerot (1998) entiende que la relación con el saber es un proceso permanente de creación de saber, sobre sí mismo y sobre lo real, a través del cual un sujeto integra los saberes disponibles. Éstos, son exteriores al sujeto, con características disímiles, y posibles de ser sabidos. Este proceso creador, singular y único, es un proceso de construcción de sentidos que todos necesitan -según Beillerot- para actuar y pensar. Por ello también para Beillerot, la relación con el saber "no designa el saber sino el vínculo de un sujeto con el objeto". (Beillerot, 1998: 53).

Finalmente, y retomando a Charlot (2006), 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 el autor, "tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros" (Charlot, 2006: 83).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). Estado de excepción: Homo sacer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alliaud, A.; Antelo, E (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E; Alliaud, A. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación, buenos aires, argentina: Aique.
- Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
- Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Arwood, T., Panicker, S. 2007. Evaluación de Riesgos en las Ciencias Sociales y del Comportamiento. Disponible en: <https://umshare.miami.edu>
- Barrán, J. P. (1998). Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo II. Montevideo: Banda Oriental.
- Basabe, L.; Cols, E. (2007) La enseñanza. En CAMILLONI, A. (Comp.) (2007). El Saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Basebe, L, Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni, A. (Comp.) (2007). El Saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Beloff, M. (2004), Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires: Del Puerto.
- Benjamin, Walter (2008). "Tesis sobre la filosofía de la historia". En Obras completas de Walter Benjamin, libro 1, vol. 2, Madrid: Abada.
- Bordoli, E. (2006) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto de deseo. En Behares, L. – Colombo De Corsaro, S. (Comps.) (2006) Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza. Montevideo: FHCE.
- Bordoli, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli, E. – Blezio, C. (Comps.) (2007) El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. FHCE: Montevideo.
- Bordoli, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En BORDOLI, E. – BLEZIO, C. (Comps.) (2007) El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR. Montevideo, Uruguay.
- Bordoli, E. (2008) Didáctica: ¿Tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En Behares, L. (dir) (2008): Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros.
- Brousseau, Guy. 2015. SERIE "B" TRABAJOS de ENSEÑANZA Nº 5/2015 FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DE LA DIDÁCTICA. Traducción realizada con autorización del autor por Dilma Fregona con la colaboración de Mabel Aguilar. Editores: Lorenzo M. Iparraguirre – Laura Buteler CIUDAD UNIVERSITARIA – CÓRDOBA REPÚBLICA ARGENTINA
- Camilloni, A (et al) (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni, A. (Comp.) (2007). El Saber didáctico. Paidós Buenos Aires.
- Castoriadis, C. 2004. Sujeto y verdad en el mundo histórico y social. México: FCE.
- Charlot, B. (2007): ¿Cuánto saber hay en cada maestro?. Revista Que hacer educativo.pag. 237-241. Montevideo.
- Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs.As. Aique, 1998.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula 219 | febrero 2013 | pp. 31-36.
- Correa, G.; Grebert, L.; Gómez, R. «Urbanismo desde abajo. Experimentando la ciudad y sus prácticas.». Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad, [en línea], 2018, Vol. 3, n.º 5, pp. 21-52, <https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/343372> [Consulta: 27-09-2021].
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.
- Deleuze, G., Guattari, F. 1998. Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2001). Spinoza: filosofía práctica. Barcelona: Tusquets.
- Deligny, F. (2015). Los vagabundos eficaces. Barcelona: UOC.
- Deligny, F. (2015b). Lo arácnido y otros textos. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. (2018) Semilla del crápula. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. (2021) Cartas a un trabajador social. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. 2009. Permitir, trazar, ver. Barcelona: MACBA
- Dewey, J. 2004. Democracia y educación. Madrid: Morata.
- Donzelot, J. (1998). La policía de las familias. Valencia: Pre-texto.
- Equipo Norai (2007). La inquietud al servicio de la educación. Barcelona: Gedisa.
- Erosa, H. (2001). La construcción punitiva del abandono. Montevideo: CENFORES.
- Foucault, M. (1969). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- 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.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

García Méndez, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Santafé de Bogotá: Forum.

Giroux, H. 1985. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En Cuadernos políticos. México, Era, 1985, pp. 36-65.

Goffman, E. (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1993). *Estigma, identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. 2006. *Frame analysis, los marcos de la experiencia*. Madrid: CSI.

Gomes Da Costa, A. 2004. *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.

González Ávila, M. *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*. Disponible en: <http://www.oei.es>

Grezzi, O., R. Schurman, H. Villagra, S. Iglesias y L. Barrios (1990). "Informe del grupo de investigación de Uruguay". En UNICRI-ILANUD, *Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.

Güelman, M. Borda, P. 2014. *Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico*. RELMECS, junio 2014, vol. 4, nº1.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos aires, argentina: Editorial de la Flor.

Hausson, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De la flor.

<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a26.pdf>

Iconoclasistas, (2013) *Manual de mapeo colectivo, recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón

Iglesias, Susana (s/d). *El desarrollo del concepto de infancia*. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>

INAU, 2019. *Manual de procedimientos para sistema de protección integral de 24 horas*. Montevideo: INAU.

INDDHH, 2020. *Monitoreo a los centros de protección especial para niños, niñas y adolescentes, en el marco de la emergencia sanitaria en Uruguay*. INDDHH-MNP: Montevideo.

Lahore, H, 2017. *El tiempo (del adolescente) está después*. La Diaria Educación.

Lahore, H. 2017. *Educadores en escena: saberes y formas del oficio de enseñar*. La Diaria Educación.

Lahore, H. 2017. *Los suelos institucionales que los adolescentes pisan*. La Diaria Educación.

Lahore, R. (19.1.2016). "Escondidos. Niños que crecen en hogares". La Diaria. Montevideo.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas, disponible en: Enlace.

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.

Lewkowicz, I., y P. Sztulwark (2003). *Arquitectura: plus de sentido*. Buenos Aires: Altamira.

López, A., y J. Palummo (2013). *Internados: las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: UNICEF

Meirieu, P. (2006): *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.

Meirieu, P. (2009): *Aprender si. Pero cómo?*. Barcelona: Octaedro.

Mèlich, J. C. (2000). "El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?". *Enrahonar* n.o 31, pp. 81-94, Madrid.

Mèlich, J. C. (2008). "Antropología narrativa y educación". *Revista Teoría de la Educación* n.o 20, pp. 101-122, Salamanca.

Moras, L. E. (1992). *Los hijos del Estado*. Montevideo: FCS-Serpaj.

Moras, L. E. 1992. *Los hijos del Estado*. Montevideo: FCS-Serpaj.

Núñez V. (1999). *Pedagogía social cartas para navegar en un nuevo milenio*. Buenos aires: Santillana.

Núñez, V. 1990. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Núñez, V. 1990. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Núñez, V. 1999. *Pedagogía Social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. 2007. *Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía social en construcción*, disponible en

Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. 2021. *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.

Pastore, P., Pérez, G. 2008. *Cómo enseñamos los educadores sociales*. Revista Convocación N-8. Montevideo.

Recalcati, M. 2016. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. España: Anagrama.

Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Paraná: Fundación de la Hendija.

Rouvroy, A., Berns, T. 2018. *Gobernabilidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿lo dispar como condición de individuación mediante la relación?*. Revista Ecuador Debate, N° 104, Agosto de 2018. pp.123-147. Quito.

Ruiz Barbot, M., Silva Balerio, D. (coord.) 2019. Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia. Montevideo: Isadora Libros.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

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

Silva Balerio, D. (2008).“La experiencia del dolor y la práctica educativa social”. Revista de Novedades Educativas n.o213, pp. 56-68, Buenos Aires.

Silva Balerio, D. (2016a). Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. Pastore, P. Poggio, S., Labat, A. Clara, M. 2021. Adolescentes en comunidad. Experiencias de violencia institucional en Montevideo y Paysandú. Montevideo: INDDHH.

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

Silva Balerio, D., Domínguez, P. (2017). Desinternar, sí. Pero ¿cómo?. Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia. Montevideo: UNICEF - La Barca.

Silva Balerio, D., Palummo, J. Pedrowicz, S. 2009. Adolescencia, educación y discriminación. Montevideo: CDN.

Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos, en Vasilachis, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa, (pp. 153-174). Barcelona: Gedisa.

Southwell, M.; Vassiliades, A. 2014. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y sociedad, 11 (11), 1-25. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Strauss, A.y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Terra, J. P., y M. Hopenhaym (1986). La infancia en el Uruguay (1973-1984). Montevideo: CLAEH y Banda Oriental.

Valles, M. 2009. Entrevista cualitativa. Madrid: CIS

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)

Licenciamiento

Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. (CC BY-NC-SA)